



**Universidade de Aveiro**  
2013

Departamento de Educação

**Marisa Alexandra da  
Rocha Cordeiro**

**O que os alunos portugueses “pensam” dos alunos  
estrangeiros**



**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação  
2013

**Marisa Alexandra da  
Rocha Cordeiro**

**O que os alunos portugueses “pensam” dos alunos  
estrangeiros**

Relatório Final apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

**o júri**

presidente

**Prof. Doutor Rui Marques Vieira**

Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Urbana Maria Santos Pereira Bendiha**

Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã,**

Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

## **Agradecimentos**

Agradeço,

à minha orientadora de Mestrado, Professora Doutora Maria Helena Ançã, por toda a paciência e preocupação; por todas as críticas e sugestões apresentadas que me ajudaram a evoluir e a aprender mais.

a todos os alunos, por aceitarem participar nesta investigação e a todas as professoras envolvidas no processo;

à minha família pelo incentivo e pelo apoio;

aos meus avós, pois sem eles esta conquista não teria sido possível...;

aos meus amigos e colegas que sempre tiveram paciência para me ouvir, ajudar e partilhar as alegrias e os conhecimentos, bem como as frustrações, o cansaço, as dúvidas, as angústias e os pequenos sucessos.

Agradeço especialmente, ao Daniel por ter acreditado sempre em mim, por ser o meu “abrigo”, meu conselheiro, meu companheiro, meu amigo..., a presença mais intensa nesta aventura!

## Palavras-chave

Diversidade Linguística, Interculturalidade, Alunos Estrangeiros, Representações.

## Resumo

Portugal tem sido um destino de sucessivas vagas de imigração, com origem em diversos países do mundo. Por sua vez, também a Escola acolhe nas suas instituições os filhos dos imigrantes a quem a Língua Portuguesa se apresenta como uma língua não materna. Assim, a sociedade, aos poucos e poucos, tem-se tornado cada vez mais diversificada linguística e culturalmente. Dado que estamos a tratar, especificamente, de crianças e jovens, que são o futuro da nossa sociedade, torna-se importante sensibilizar os alunos em particular, assim como a comunidade educativa em geral, para que a integração e o sucesso dos alunos estrangeiros não sejam postos em causa.

Desta forma, o grande objetivo do nosso estudo é perceber quais são as representações que os alunos portugueses têm dos alunos estrangeiros, a nível da língua, da cultura e do aspeto físico, para que se possa desenvolver mais e melhor a educação intercultural, de molde a que todos os aprendentes interajam entre si, independentemente das suas nacionalidades, não caindo na “pobreza” de apenas se moverem num mesmo espaço linguístico-geográfico.

Para que pudéssemos analisar e identificar as representações dos alunos nativos, aplicámos um inquérito por questionário a uma turma do 6.º ano do 2.º Ciclo do Ensino Básico, de uma escola do distrito de Aveiro.

A metodologia utilizada no tratamento de dados foi essencialmente qualitativa, havendo, no entanto, recurso a dados quantitativos.

Dos vinte alunos inquiridos, apenas treze foram analisados dado que nem todos apresentavam os critérios necessários, ou seja, terem nascido em Portugal, assim como os seus pais.

Com os resultados obtidos, podemos concluir que a maioria dos alunos prefere ou afasta determinado colega estrangeiro essencialmente pela representação que têm da língua nativa desse colega. Dos motivos apresentados, quer para essa preferência, quer para esse afastamento, os mais frequentes são a vontade e o gosto em aprenderem essa mesma língua ou, pelo contrário, a dificuldade de comunicação perante uma língua desconhecida.

**keywords**

Linguistic diversity, Interculturality, Foreign Students, Representations.

**abstract**

Portugal has been a destination of successive waves of immigration, originated from various countries of the world. In turn, the school also welcomes in its institutions the immigrant's children whom the Portuguese language is presented as a second language. Thus, society, little by little, it has become increasingly diversified linguistically and culturally. Since we are dealing specifically with children and young people, who are the future of our society, it is important to touch students in particular, as well as the educational community in general, so that the integration and success of foreign students are not jeopardized.

Thus, the main objective of our study is to understand which are the Portuguese student's representations on foreign students, about the level of language, culture and physical appearance, so we can develop more and better intercultural education in order that all learners interact with each other, regardless of their nationality, not falling in the "poverty" of only moving in one linguistic-geographic space.

So that we could analyze and identify representations of native students, we applied a questionnaire to a group of the 6.º year of the second stage of basic education, of a school district in Aveiro's District.

The methodology used in data processing was essentially qualitative, having, however, the use of quantitative data.

Of the twenty students interviewed, only thirteen were analyzed because not all fulfilled the necessary criteria, ie, they were born in Portugal, as well as their parents.

With these results, we conclude that most students prefer or keep away a foreign colleague essentially because of their representation of the colleague's native language. The most frequent advanced explanations either for that preference, or for that departure are the willingness and relish to learn that same language or, on the contrary, the difficulty of communication when facing an unknown tongue.

## Índice Geral

Índice de Quadros .....	iii
Índice de Gráficos .....	iii
Índice de Figuras.....	iv
Lista de Siglas e Acrónimos.....	v
<b>1. INTRODUÇÃO GERAL .....</b>	<b>1</b>
1.1. Contextualização.....	1
1.2. Conceitos-chave.....	3
1.2.1. Migrante.....	4
1.2.2. Integração e Inserção .....	4
1.2.3. Língua.....	5
1.3. Organização do trabalho .....	9
<b>2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>11</b>
2.1. Introdução.....	11
2.2. Os movimentos migratórios em Portugal – uma perspetiva histórica e sociológica.....	11
2.3. Escola Multi e Intercultural – o panorama global do Português Língua Não Materna .....	16
2.4. Representações sociais – estereótipos, xenofobia, racismo.....	24
<b>3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>28</b>
3.1. Introdução.....	28
3.2. Finalidade do Estudo .....	28
3.3. Objetivos de estudo .....	29
3.4. Questões de investigação .....	29
3.5. Tipo e método de investigação .....	30
3.6. População alvo e sua caracterização .....	31
3.7. Instrumento de recolha de dados .....	33

3.8.	Recolha de dados.....	34
3.8.1.	Inquérito por questionário .....	34
3.9.	Descrição da aplicação do questionário.....	38
4.	TRATAMENTO, ANÁLISE, DISCUSSÃO E CONCLUSÃO DO ESTUDO	40
4.1.	Apresentação e interpretação dos resultados do questionário aplicados aos alunos do 6º ano do 2º CEB .....	40
4.1.1.	Identificação dos alunos .....	41
4.1.2.	Representações sobre línguas e culturas .....	50
4.2.	Conclusões do estudo empírico .....	74
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
5.1.	Introdução.....	78
5.2.	Principais conclusões .....	78
5.3.	Limitações do estudo .....	81
5.4.	Breve reflexão sobre o trabalho desenvolvido.....	82
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	84
	APÊNDICES .....	89
	Apêndice I – Inquérito por Questionário aplicado a alunos do 6º ano. ..	90
	Apêndice II - Quadro X - Nacionalidades dos alunos e dos seus pais ...	96



## Índice de Quadros

Quadro I - Tipologia e modalidade das questões do questionário aplicado .....	36
Quadro II - Transcrição das respostas dos alunos à questão 11 .....	46
Quadro III - Categorias de análise para a justificação das escolhas dos alunos .....	48
Quadro IV - Preferências dos alunos inquiridos sobre os alunos estrangeiros	53
Quadro V - Justificação das escolhas dos inquiridos, no geral .....	54
Quadro VI - Transcrição das respostas dos alunos à questão 15.1 .....	56
Quadro VII - Transcrições das respostas dos alunos à questão 16.1 .....	58
Quadro VIII - Resumo das escolhas dos alunos antes e depois da reorganização.....	60
Quadro IX - Transcrição das respostas dos alunos à questão 20.1 .....	73
Quadro X - Nacionalidades dos alunos e dos seus pais .....	96

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Número de imigrantes residentes em Portugal entre 1980 e 2011.	15
Gráfico 2 - Idade dos alunos .....	41
Gráfico 3 - Género dos alunos .....	41
Gráfico 4 - Língua aprendida em casa .....	42
Gráfico 5 - Os inquiridos sabem falar outras línguas para além do português?	43
Gráfico 6 - Línguas que os inquiridos falam .....	43
Gráfico 7 - Os pais dos inquiridos sabem falar outras línguas? .....	44
Gráfico 8 - Línguas faladas pelos pais .....	45
Gráfico 9 - Línguas que os inquiridos conhecem .....	45
Gráfico 10 - Línguas que os alunos gostariam de aprender.....	47
Gráfico 11 - Se conhece alguém de nacionalidade estrangeira .....	49
Gráfico 12 - Quem conhece de nacionalidade estrangeira .....	49
Gráfico 13 - Os inquiridos levariam os novos colegas a conhecer uma cidade? .....	50
Gráfico 14 - locais de visita escolhidos pelos alunos .....	51
Gráfico 15 - a quem apresentavam o novo colega .....	52

Gráfico 16 - Motivos da 1. <sup>a</sup> escolha.....	55
Gráfico 17 - Motivos da 9. <sup>a</sup> escolha.....	57
Gráfico 18 - Acolhimento dos alunos estrangeiros .....	72
Gráfico 19 - (Des)Vantagens dos colegas estrangeiros na escola.....	72

## **Índice de Figuras**

Ilustração 1 - Desenhos feitos pelos alunos acerca da nacionalidade Russa ..	61
Ilustração 2 - Desenhos feitos pelos alunos acerca da nacionalidade Inglesa.	63
Ilustração 3 - Desenhos feitos pelos alunos acerca da nacionalidade Chinesa	64
Ilustração 4 - Desenhos feitos pelos alunos acerca da nacionalidade Portuguesa .....	66
Ilustração 5 - Desenhos feitos pelos alunos acerca da nacionalidade Francesa .....	67
Ilustração 6 - Desenhos feitos pelos alunos acerca da nacionalidade Moçambicana.....	68
Ilustração 7 - Desenhos feitos pelos alunos acerca da nacionalidade Brasileira .....	69
Ilustração 8 - Desenhos feitos pelos alunos acerca da nacionalidade Espanhola .....	70

## **Lista de Siglas e Acrónimos**

Para facilitar a leitura do presente documento, foram utilizadas siglas e acrónimos, apresentados aqui, por ordem alfabética.

**2.º CEB** – 2.º Ciclo do Ensino Básico

**DL** – Didática de Línguas

**L2** – Língua Segunda

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**LE** – Língua Estrangeira

**LM** – Língua Materna

**LNМ** – Língua Não Materna

**LP** – Língua Portuguesa

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**PLNM** – Português Língua Não Materna

**SEF** – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

# 1. INTRODUÇÃO GERAL

## 1.1. Contextualização

“We have inherited a large house, a great “world house in which we have to live together—black and white, Easterner and Westerner, Gentile and Jew, Catholic and Protestant, Moslem and Hindu - a family unduly separated in ideas, culture and interest, who, because we can never again live apart, must learn somehow to live with each other in peace. (...) All inhabitants of the globe are now neighbors.”

King Jr., M.L., *Where Do We Go from Here: Chaos or Community?* (New York: Harper & Row, Publishers, 1967).

A massificação verificada durante as décadas de 1970 e 1980 trouxe para as escolas crianças de vários estratos sociais, alterando o conceito de Escola, passando de escola “Elitista” a escola de “Massas”. Contudo, foi com a descolonização que a diversidade entre as crianças deixou de ser apenas económica, para ser também cultural e, mais importante ainda, linguística. Com o retorno dos filhos portugueses ao país-mãe vieram, evidentemente, frutos de uniões de diferentes contextos, que ingressaram nas escolas portuguesas dando continuidade às aprendizagens iniciadas nos diversos países colonizados e assim a variedade linguístico-cultural aumenta.

Não sendo apenas a multiculturalidade justificada pela descolonização, importa também refletir nas outras justificações possíveis para a existência de tantas crianças provenientes de outros países. De acordo com o Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo de 2012, do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, as principais nacionalidades residentes em Portugal, são: Brasil, Ucrânia, Cabo Verde, Roménia, Angola, Guiné-Bissau, China, Reino Unido, Moldávia e São Tomé e Príncipe (SEF, 2013, p. 16). Apesar de não ser mencionado neste relatório, podemos supor alguns dos motivos possíveis da imigração destas nacionalidades, que estarão relacionados com: motivos profissionais, culturais, sociais, educacionais, históricos, económicos, políticos, familiares, procura de

melhores condições de vida, entre outros. Assim como variam os motivos e os indivíduos migrantes, também variam o grau de simpatia pela LP, bem como a aproximação ou afastamento das línguas maternas pela língua de acolhimento, a LP. Essa empatia, aliada ao comportamento, influencia na integração dos demais nas nossas escolas. Por este motivo, a pertinência dos estudos em torno da multiculturalidade nas escolas portuguesas, podendo as aprendizagens alcançadas com os estudos fazer a diferença para uma ou mais crianças.

É nesta perspetiva que a nossa investigação se foca nas representações. Com esta problemática, pretende-se perceber que representações têm os nativos dos não nativos, a nível cultural, linguístico e aspeto físico/fenotípico, entender como os acolhem e que papel tem a LP neste processo de inserção. Perante esta problemática importa formular os objetivos deste relatório:

- ✓ Analisar as representações dos alunos portugueses sobre os alunos estrangeiros quanto à sua cultura, língua e aspeto físico/fenótipo.
- ✓ Identificar e analisar os traços de estereotipia e/ou de xenofobia nas representações dos alunos portugueses sobre os alunos estrangeiros.
- ✓ Analisar o acolhimento dos alunos portugueses face aos colegas estrangeiros.
- ✓ Construir conhecimentos sobre a educação intercultural e a educação em LP.

Apresentados os objetivos do relatório, é necessário agora falar das motivações que nos levaram ao desenvolvimento deste trabalho.

A escolha deste tema prende-se com duas vias quase inseparáveis, as vias: profissional e pessoal. Profissionalmente torna-se necessário compreender melhor as representações que os alunos portugueses têm sobre os alunos estrangeiros, isto é, as representações estereotipadas numa sociedade cada vez mais multilingue, multicultural, diversificada. Como futuros profissionais docentes, consideramos esta investigação de extrema importância

para que no futuro possamos compreender melhor determinados comportamentos e melhorar a nossa ação na inserção e na aprendizagem de alunos cuja LM não é a LP. A nível pessoal, esta escolha justifica-se pela curiosidade e a admiração que tenho por estes imigrantes ao demonstrarem coragem e uma enorme adaptabilidade, para se inserirem numa nova cultura, numa nova realidade, com uma nova língua de comunicação e pensamento à procura de melhores condições de vida, melhores perspetivas de futuro, carreiras profissionais, ou até mesmo por arrastamento familiar. Ainda no campo das motivações pessoais, o facto de ter dois irmãos bilingues (de Russo e Português) teve um peso significativo na escolha do tema. O último fator de motivação tem que ver com a grande possibilidade de emigrar para um país cuja língua oficial se distancia bastante da nossa LM, a LP, e o questionamento diário que faço sobre a inserção nesse mesmo país, que mecanismos deverão ser desenvolvidos para me enquadrar numa sociedade e numa língua tão distintas.

Para o desenvolvimento desta investigação, recorreremos a diversas pesquisas bibliográficas, artigos de investigação, dissertações e publicações online onde aprendemos sobre a temática e nos baseamos por forma a melhorar o nosso objetivo foco, a nossa *performance*, a nossa incisão investigativa.

Dos diversos autores pesquisados podemos destacar alguns, como Maria Helena Ançã (1999, 2005, 2006); Maria Helena Mira Mateus (2011), Luísa Solla (1999, 2013), Rosa Bizarro (2006), Jorge Arroteia (2007), Maria Beatriz Rocha-Trindade (1995), Luís Pardal (1995, 2007, 2011), Jorge Vala (2000), Jean-Pierre Cuq (2003), entre outros, que, com as suas diversas publicações, demonstraram-se determinantes para a concretização do nosso estudo.

## **1.2. Conceitos-chave**

No decorrer desta introdução geral, procuraremos clarificar alguns conceitos pertinentes e que se revelam fulcrais para uma compreensão mais aprofundada do assunto trabalhado.

### 1.2.1.Migrante

Entende-se por **migrante**, segundo as ideias de Pestana, citado por Pardal, Ferreira e Afonso, aquele que “(...) [abandona] o seu país de origem para se estabelecer num outro, de forma temporária ou definitiva (...), na sociedade de acolhimento e comunidade receptora” (Pardal, Ferreira, e Afonso, 2007, pp. 2-3); enquanto que Rocha-Trindade diz-nos que o ato de **migrar** é a existência de movimentos que, de unidireccionais se transformam tipicamente em oscilatórios, sem distinção explícita entre origem e destino, entre quem parte e quem chega (Rocha-Trindade, 1995).

Um migrante ao seguir uma trajetória de um país para outro pode ser entendido como **emigrante ou imigrante**, dependendo da perspetiva de quem avalia e de quem parte.

No primeiro caso, e continuando a seguir a perspetiva de Rocha-Trindade (1995), emigrante é o protagonista responsável pela ação de emigrar, isto é, “(...) deixar a pátria ou a terra própria para se refugiar, trabalhar temporariamente ou estabelecer residência em país estrangeiro”; no segundo caso, o imigrante encontra-se “do outro lado do itinerário espacial da emigração, no destino que foi encarado como objectivo e alvo da decisão de partir, a visão e as perspectivas são diferentes, embora complementares”, sendo que “(...) Os mesmos protagonistas são agora encarados como aqueles que chegam do exterior (...), [e] serão considerados como imigrantes.” (Rocha-Trindade, 1995, p. 31).

No que diz respeito a este último ponto, Pardal, Ferreira e Afonso (2007) acrescentam ainda que o “imigrante não se limita a desenvolver uma actividade laboral numa determinada sociedade de acolhimento, uma vez que a sua permanência nesse espaço físico (...) se constitui como um pano de fundo específico para a (re)construção do seu projecto de vida individual.” (Pardal et al., 2007, p. 69); “(...) o imigrante é um estrangeiro que se deslocou de um país para outro com o intuito de ocupar um emprego (e não um trabalho)” (Pardal et al., 2007, p. 69).

### 1.2.2.Integração e Inserção

Quanto ao conceito de integração, Pires e Pestana, citados por Pardal, Ferreira e Afonso (2007), definem integração como “o modo como os actores são incorporados num espaço social comum”, tendo em conta o “processo que impede ou contraria a marginalização social dos imigrantes” (Pardal, Ferreira, e Afonso, 2007, pp. 71-72). Ou seja, a integração é todo o processo que um determinado imigrante tem necessariamente de ultrapassar para evitar a exclusão social, no país de acolhimento. Com isto, o imigrante consegue inserir-se e absorver a diversidade cultural que o envolve e estabelecer uma ligação consistente à nova realidade, satisfazendo as motivações que o impeliram a partir do seu país natal, vivenciando circunstâncias de índole cultural, profissional, financeira, política, religiosa, entre muitas outras.

Tendo em conta o conceito anterior, inserção poderá ser entendida como uma fase posterior à de integração pois se integração é o “processo”, o “modo” como os sujeitos são integrados na sociedade, então, inserção, será no nosso entender, a constatação dessa integração.

Rocha-Trindade (1995) diz-nos que a inserção relaciona-se com a “(...) estabilização das características essencialmente transitórias da primeira instalação e constitui a parte principal da estada no país receptor”, constatando que “(...) Consoante a sua duração, poderá ter lugar durante o período em que decorre o reagrupamento familiar, a multiplicação de gerações, quiçá, a criação de uma nova comunidade imigrada”(Rocha-Trindade, 1995, p. 39).

### **1.2.3. Língua**

O conceito de língua é algo de muito abrangente e defini-la é uma tarefa hercúlea. A língua é a ferramenta primordial para a comunicação e estruturação do pensamento humano. Trata-se, no fundo, e “(...) na perspectiva saussuriana (...) [de] um sistema homogéneo que estrutura a fala, sendo esta a actualização da própria língua”. Contudo, apoiando-se em critérios sociolinguísticos a língua é, sim, “(...) um conjunto de subsistemas e variantes linguísticas com certas especificidades.” (Ançã, 1999, secção de *Clarificação de Conceitos*, para.1 em <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>).



Cerqueira e Andrade também definem língua, referindo que esta é simultaneamente um “(...) meio de transmissão da cultura e factor de transformação cultural, constituindo-se como um dos veículos de socialização dos humanos”(Cerqueira e Andrade, 2004, p. 136). As investigadoras reportam-se às ideias de Hoffmann, ao afirmar que “(...) uma língua é um conjunto de códigos que se interpenetram e cujas variações contribuem para a vitalidade do sistema.” (Cerqueira e Andrade, 2004, p. 136).

Através destas definições, é possível observar a importância capital da língua como um elo no seio de grandes comunidades. Não é de mais constatar que este sistema de comunicação é o pilar de toda a nossa história, bem como do nosso presente e futuro.

Cuq apresenta duas vertentes para a definição de língua - a língua como objeto de ensino e aprendizagem e língua como cultura. Assim, descreve ambas de forma global, na seguinte citação:

“Cette dualité essentielle à la langue sert à affirmer que la didactique des langues (DDL) fait bien partie des sciences du langage à un double titre. D'abord parce que la DDL fait de la langue-idiome un objet d'enseignement et d'apprentissage (phonétique, phonologique, morphologique, syntaxique, lexical, sémantique, diachronique, synchronique, etc.); ensuite parce que l'aspect culturel de la langue fait désormais partie intégrante de la didactique, aujourd'hui érigée en didactique des langues et des cultures. Il y a donc bien, en didactique, nécessité d'implication réciproque de la langue et de la culture, la langue étant définie comme un objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture.”(Cuq, 2003, pp. 147,148).

Refletir sobre a definição de língua conduz-nos a outros conceitos “derivados”, no âmbito da DL, nomeadamente LM e Língua Não Materna (LNM). Torna-se relevante defini-los de forma mais consistente.

Variadíssimos são os investigadores que se dedicam à definição de LM. Começando por Cerqueira e Andrade (2004), LM “(...) será a primeira língua, aprendida em meio familiar”, associando-se materna ao sema “mãe”. Segundo estas autoras, para podermos identificar a LM seria necessário questionar a ordem de aprendizagem das línguas aprendidas (p. 137).

A LM adquire igualmente uma relevância gritante durante os primeiros anos da infância, já que é através da língua que a criança apreende o mundo e adquire consciência social, absorvendo a cultura circundante e construindo a sua própria identidade. É esta noção que Dabène aborda ao referir que a LM é aquela “dans laquelle s'est organisée la fonction langagière elle-même, en tant que fonction symbolique primordiale, et celle qui a accompagné la construction de la personnalité” (Dabène, 1994, citada por Cerqueira e Andrade, 2004, p. 137).

No mesmo sentido segue o pensamento de Cuq, pois para este investigador, a “langue maternelle (LM), c'est l'aspect identitaire qui est fondamental parce que c'est l'appropriation, dès l'enfance, de la langue et de la culture qui, par un double processus intra et interpersonnel, construit l'essentiel de l'identité sociale”(Cuq, 2003, p. 148).

Por fim, é de referir igualmente o trabalho desenvolvido por Maria José Grosso (2005), onde esta realça que a LM apela ao conceito de “(...) *língua da socialização* que por definição transmite e interioriza na criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família, corroborando com as ideias de Mateus e Xavier (1990), que indicam que o indivíduo vai “(...) *adquirindo* [a língua nativa] *naturalmente ao longo da infância* [possuindo, sobre ela] *intuições linguísticas quanto à forma e uso.*” (Mateus e Xavier, 1990, citadas por Grosso, 2005, p. 32).

Porém, dificilmente se conseguirá alcançar um consenso quanto à definição de LM pois, como Ançã (1999) defende, mesmo nos “contextos monolingues, [a sua definição] pode ser ambígua. Em contextos multilingues é com efeito, ainda mais complexa.” (secção de Clarificação de Conceitos, para.3 em <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>).

A investigadora apresenta-nos a definição do conceito na perspectiva de três autores, Kochmann, Mackey e Dabène. No que respeita ao primeiro, Kochmann, este refere que se pode definir LM através de três semas, “o afectivo” (falado por um dos progenitores), “o ideológico” (idioma falado no país onde nasceu e vive) e o de “auto – designação” (idioma mais marcado, que predomina entre os outros e que transmite um sentimento de posse) (Ançã, 1999, secção de Clarificação de Conceitos, para.4 em <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>). Partindo para o segundo

autor, Mackey (1992) apresenta também três critérios para definir LM; “Primazia” (a 1ª língua aprendida e compreendida), “Domínio” (a que se tem um maior domínio) e “Associação” (pertença a um grupo cultural e étnico) (Ançã, 1999, secção de Clarificação de Conceitos, para.5 em <http://area.dgisd.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>). Por último, no entender de Dabène (1994), LM “(...) abrange uma constelação de noções”, sendo composta por três fatores primordiais: falar - corresponde ao conjunto das potencialidades individuais dum sujeito e à práticas daí decorrentes; língua reivindicada - corresponde ao conjunto de atitudes e de representações dum sujeito ou grupo face à língua como elemento de identidade; língua descrita - corresponde ao conjunto de instrumentos heurísticos de que dispõe o aprendente” (secção de Clarificação de Conceitos, para.6 em <http://area.dgisd.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>).

No que se refere ao conceito de Língua Não Materna podemos afirmar que será a língua de natureza não materna. Ora, se para Gallisson e Coste (1983, p. 442) LM é o “(...) primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do sujeito falante”, então LNM será o “instrumento de comunicação” aprendido a posteriori.

Todavia, a LNM pode ser entendida de duas formas como Língua Segunda (L2) ou como Língua Estrangeira (LE). Contemplando o primeiro caso, L2, a tradução literal da denominação atribuída, entendemos que é a língua aprendida em segundo lugar, ou seja, depois da LM. Deste modo, Ançã (1999) define L2 “(...) como uma língua de natureza não materna”, mas possuindo características específicas, dado beneficiar do reconhecimento oficial num determinado país. (secção de Clarificação de Conceitos, para.9 em <http://area.dgisd.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>).

Para Ançã, a definição de Língua Segunda pode assentar em dois critérios, o psicolinguístico e o sociolinguístico, sendo que o primeiro remete para a ordem de aquisição da língua, como Grosso também defende; enquanto que o segundo aponta para a “(...) escolha de uma língua internacional, não materna, para língua das instituições, isto é, para língua oficial” (Ançã, 2005, p. 38).

Em suma, a L2 tanto se aproxima como se afasta e ainda interseta o conceito de LM, como com a LE (Ançã, 2005, p. 38). Podemos marcar a

diferença entre L2 e LE utilizando as palavras de Ançã (1999), pois “Língua Segunda é língua oficial e escolar, enquanto língua estrangeira, apenas espaço da aula de língua” (secção de Clarificação de Conceitos, para.12 em <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>). Logo, LE é apenas utilizada em ambiente de sala de aula, “não sendo, portanto, partilhada pela comunidade circundante” (Ançã, 2005, p. 38).

### **1.3. Organização do trabalho**

Quanto à organização deste trabalho de investigação, começamos com um capítulo de conceitos-chave essenciais para um entendimento claro desta problemática. Neste enquadram-se conceitos como: Migrante (migrar, imigrante e emigrante); Integração e Inserção e, por último, Língua (Língua, LM, Língua Não Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira).

No que se refere ao capítulo de “Enquadramento Teórico”, este encontra-se dividido em quatro subcapítulos. Iniciamos com uma breve revisão da evolução histórica e sociológica do panorama migratório português, partindo de seguida para os conceitos de multi e interculturalidade, não deixando de abordar a problemática das crianças cuja LM não é o português. Por fim, definimos o que são representações sociais, estereótipos, xenofobia e racismo e refletimos sobre as suas repercussões e influências na interação dos indivíduos.

No capítulo “Metodologia de Investigação” expomos a finalidade do relatório, os objetivos de estudo e as questões de investigação. Apresentamos ainda, a população alvo e a sua caracterização, descrevemos o tipo e método de investigação, bem como a recolha de dados e os instrumentos utilizados para a mesma. Terminamos este capítulo com uma descrição da aplicação do questionário.

O penúltimo capítulo, “tratamento, análise e discussão dos dados” é composto pela análise e interpretação dos resultados do questionário aplicado, pergunta a pergunta.

Quanto ao último capítulo, fazemos as considerações finais onde expomos as principais conclusões e as limitações e obstáculos encontrados ao longo da nossa investigação e pistas para novos estudos.

Terminamos apresentando as referências bibliográficas e os apêndices utilizados.

Em síntese, neste capítulo começamos com uma contextualização à problemática, onde formulamos os objetivos e questões do estudo realizado, não deixando de referir as motivações que impeliram a realização deste projeto e os autores de relevo na temática.

Tentámos clarificar alguns conceitos como **Migrante**, incluindo a emigração e imigração; **Integração e Inserção** e por fim, mas, não menos importante, **Língua**, englobando do ponto de vista didáctico conceitos como LM, LNM: L2 e LE.

Por fim, apresentámos a estrutura do trabalho.

## **2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **2.1. Introdução**

Neste ponto do nosso estudo, torna-se premente dar a conhecer, de forma breve, os movimentos migratórios em Portugal e como estes tornaram a Escola num espaço Multicultural. Mas não deveria a Escola ser Intercultural? Abordaremos ambas as perspetivas, Multiculturalismo versus Interculturalismo, assumindo a nossa preferência pelos pressupostos da Escola Francófona - Intercultural.

Sabendo que as nossas escolas são meios cada vez mais multilingues, é também importante apresentar alguns dados sobre essa diversidade cultural e, obviamente, linguística, muitas vezes encarada como um obstáculo à aprendizagem nas escolas. Para concluir o capítulo, dedicamos alguma atenção às representações sociais visto que estas são um suporte teórico importante para o nosso estudo, apresentando algumas definições como xenofobia, racismo e estereótipo, uma vez que estes conceitos se encontram associados e são modificadores das representações que o ser humano tem sobre o *Outro*.

### **2.2. Os movimentos migratórios em Portugal – uma perspetiva histórica e sociológica**

Durante o século XX assistiu-se, não só em Portugal mas por toda a Europa, a movimentos migratórios em vários países. Segundo Arroiteia (2007, p. 1), o fenómeno da emigração na segunda metade desse século é comum à maioria dos países mediterrânicos, o que demonstra "(...) os desequilíbrios internos existentes e (...) a fragilidade dos meios de subsistência, a deficiente formação dos recursos humanos, a enorme pressão demográfica e o desigual desenvolvimento económico", quando comparamos estes países às nações centrais do continente europeu. Podemos verificar este fenómeno em países

como Itália, Espanha e Portugal, apenas para citar alguns casos (Arroteia, 2007, p. 1).

No caso português, o fenómeno da emigração segue uma tendência semelhante à verificada nos restantes países periféricos, muito embora não se trate de algo constante e homogéneo, pois verificam-se *nuances* significativas dependendo do desenvolvimento socio-económico de Portugal e das necessidades do mercado de trabalho nos países de origem. Desta forma, é possível observar, ao longo da última metade do século passado, fortes diferenças no volume e na composição do fluxo emigrante português, bem como nas causas e consequências deste processo e nos destinos preferenciais escolhidos pelos migrantes (Arroteia, 2007, p. 1).

Até aos primeiros anos de 1970, podemos constatar o enorme fluxo de emigrantes portugueses rumo à Europa e ao continente norte-americano. Tinha essencialmente como origem as zonas rurais e mais densamente povoadas do nosso país, mais concretamente nas regiões do Norte e Centro, e era formado predominantemente por jovens adultos, apoiando-se nas comunidades já estabelecidas nesses países e, conseqüentemente, as aumentavam, tendo, simultaneamente, um papel preponderante na construção de uma "sociedade multicultural", especialmente no caso europeu (Arroteia, 2007, pp. 1-2).

Em Portugal, as consequências mais visíveis foram o decréscimo da taxa de natalidade e rápido envelhecimento da população residente. No entanto, as repercussões não se ficaram por aqui pois também se pôde observar um desequilíbrio no desenvolvimento urbano e industrial nas zonas mais atingidas pela emigração, o aumento da movimentação populacional do interior para os principais centros urbanos localizados na faixa litoral, entre outros. Nem mesmo a melhoria progressiva das condições de vida conseguiram impedir a constante expansão do fluxo emigratório para a Europa e América do Norte, até pelo menos aos primeiros anos de 1970 (Arroteia, 2007, pp. 2-3).

Todavia, a crise petrolífera de 1973, desencadeada com o embargo dos países produtores de petróleo aos Estados Unidos e países europeus, traduziu-se numa recessão económica nos principais destinos da emigração nacional. Consequentemente, tornaram-se menos apelativos traduzindo-se num decréscimo acentuado do fluxo emigratório pois, enquanto que entre 1955 e

1974 verificou-se uma média de 82.000 saídas anuais, entre 1974 e 1988, esse valor caiu para umas meras 15.000 saídas por ano (Arroteia, 2007, p. 2).

Já no período dos Descobrimentos, muitos portugueses abandonaram o seu país para se estabelecerem nos territórios recém-descobertos ou colonizados, nomeadamente no Brasil, na Índia e noutros territórios do Extremo Oriente. Estas preferências mantiveram-se, sem grandes alterações, até aos finais do século XIX. Contudo, a viragem para um novo século trouxe uma mudança significativa no fluxo da emigração portuguesa, optando-se de forma mais vinculada pelos países do continente europeu em detrimento das regiões referidas anteriormente.

Para Arroteia (2007), a proximidade dos novos países de destino, o desenvolvimento dos transportes, a necessidade de mão-de-obra, a melhoria dos salários e das condições de vida justificam esta mudança de orientação. Sendo esta nova vaga de emigração constituída por mão-de-obra pouco qualificada em muito terá contribuído para o seu alastramento para praticamente todas as regiões do país.

A descolonização da África portuguesa, na década de 70 do século XX, trouxe alterações profundas ao panorama migratório nacional. Como vimos, Portugal era, até então, um país essencialmente de emigração; porém, "à semelhança do já sucedido na Europa, Portugal torna-se um país receptor de imigrantes, aliando assim o seu passado de emigração a um presente de acolhimento"(Ançã, 2006, p. 216). A instabilidade política e guerras civis prolongadas que se verificaram após o processo de independência das antigas colónias portuguesas em África, bem como a instauração de um regime democrático no nosso país permitiu a instalação de um elevado número de europeus e africanos que até então residiam nos territórios ultramarinos.

Desta forma, Arroteia (2007) refere a existência de duas fases de intensificação do processo de imigração estrangeira para o nosso país: a primeira fase inicia-se em 1975 e prolonga-se até aos primeiros anos de 1990, sendo que o número de estrangeiros a residir no nosso país elevou-se a cerca de 150.000 (Arroteia, 2007), um processo favorecido pela entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE) e pela consequente abertura e contactos com outras culturas e mercados de trabalho (Ançã, 2006, p. 216); a segunda fase referida por Arroteia, corresponde ao período que vai desde 1995



até 2005, tendo-se verificado um aumento substancial de imigrantes em Portugal, ascendendo até 276.000 (Arroteia, 2007, p. 5).

No entanto, Pardal, Ferreira e Afonso mencionam não duas, mas sim, três fases distintas. Para estes investigadores, a primeira fase inicia-se com o processo de descolonização e é em tudo semelhante ao que já foi descrito anteriormente. O segundo período vigora nas décadas de 80 e 90 do século passado e caracteriza-se por um elevado número de imigrantes provenientes não só do continente africano, como também do continente europeu, americano e asiático, embora numa escala mais reduzida no último caso. Por último, a terceira etapa, iniciada por altura da passagem do milénio e prolongando-se até à atualidade, traz consigo um incremento da imigração originária do leste europeu e do Brasil (Pardal, Ferreira e Afonso, 2007, pp. 64-66). Em consonância com esta teoria, Ançã justifica o aumento de imigrantes do leste europeu no nosso país com a instabilidade política, económica e social que se vinha verificando nessa região da Europa desde finais da década de 1980. Segundo a mesma investigadora, estes imigrantes privilegiaram inicialmente os países do Norte da Europa, até à saturação dos mercados de trabalho nesses países, deslocando de seguida as suas atenções para o Sul, nomeadamente para Portugal e Espanha (Ançã, 2006).

"Contrariamente aos outros movimentos migratórios que seguiram rotas históricas e linguísticas, esta população não tem aparentemente laços com Portugal (excepção para os romenos e moldavos, falantes também de uma língua românica)" (Ançã, 2006, p. 216). Todavia, a facilidade de todo o processo de legalização transformou Portugal num destino atrativo para a imigração. Segundo o relatório anual dos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) de 2011, relativo ao ano anterior, "as grandes variações [da evolução da população estrangeira em Portugal] estão directamente associadas às alterações legislativas que (...) permitiram a regularização de cidadãos estrangeiros" (SEF, 2011, p. 18). No entanto, os relatórios de 2012 e de 2013 indicam um decréscimo da população estrangeira a residir no nosso país, comparativamente aos anos anteriores. Segundo o SEF, os motivos prendem-se com o "(...) aumento do acesso à nacionalidade portuguesa (...), os impactos da crise económica e financeira (...) e alteração de processos migratórios em alguns países de origem" (SEF, 2012, p. 16).

Para melhor visualizarmos este decréscimo, apresentamos o gráfico 1:

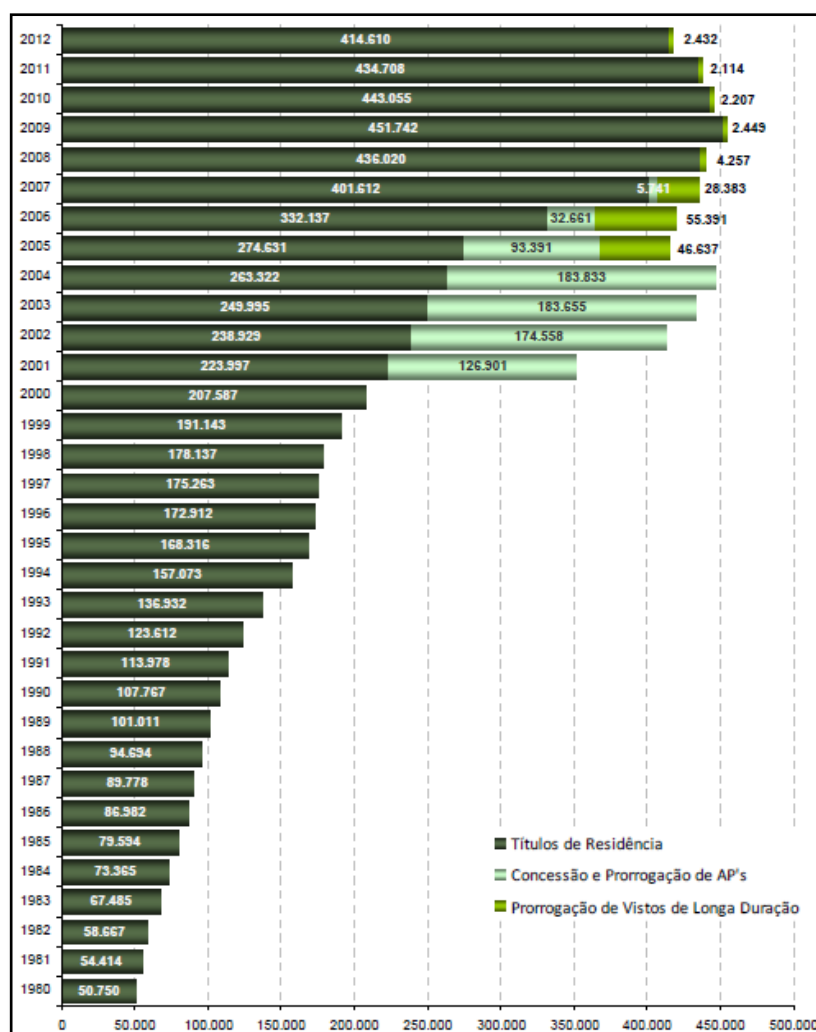


Gráfico 1 - Número de imigrantes residentes em Portugal entre 1980 e 2012.

Fonte: SEF (2013)

Segundo o mesmo relatório, os estrangeiros residentes em Portugal são, maioritariamente, oriundos de países como o Brasil (105 622 residentes), Ucrânia (44 074), Cabo Verde (42 857), Roménia (35 216), Angola (20 366), Guiné-Bissau (17 759) (SEF, 2013, p. 17).

As alterações legislativas decorrentes ao longo dos anos privilegiaram o aumento da imigração em Portugal. A partir de 2001, o novo regime de autorizações de permanência e aliado às autorizações de permanência simplificaram o processo de imigração, constatando-se um "(...) desenvolvimento rápido (...) [dos] fluxos de leste, consolidando[-se], mais tarde, com a Lei do reagrupamento familiar" (Ançã, 2006, p. 217).

Paralelamente, desenvolveram-se alguns programas, como "SEF em Movimento", "SEF vai à Escola" ou Sistema ISU – Interface SEF-Universidades (SEF, 2012, p. 9); e instituições de sociedade civil, nomeadamente Associações de Apoio ao Imigrante, que favorecem e auxiliam a integração do imigrante no nosso país, providenciando apoio "(...) a nível informativo, jurídico, social, [e] cultural", possibilitando ainda o acesso a "(...) cursos de LP, por professores voluntários" (Ançã, 2006, p. 217). Segundo Ançã, este facto vem originar uma melhor inserção social e no mercado de trabalho e "(...) é evidente que esta população, mais escolarizada e mais qualificada profissionalmente do que as anteriores (...), tem consciência da importância do domínio da língua do país" (Ançã, 2006, p. 217).

Esta afirmação dá-nos o mote para introduzir o capítulo seguinte, onde abordaremos com maior rigor e clareza a importância que a aprendizagem da língua do país de acolhimento tem para uma melhor integração e inserção dos imigrantes, numa sociedade intercultural.

### **2.3. Escola Multi e Intercultural – o panorama global do Português Língua Não Materna**

A Escola não pode ser indiferente às diferenças, e o direito à diferença não pode servir para encobrir desigualdades".

Peres (2006, p. 126)

Com os fluxos migratórios referidos no capítulo anterior, facilmente podemos perceber que a Europa, e Portugal, se tornaram espaços multiculturais. Devemos, não só compreender e respeitar, como "aprender a viver em comum com a pluralidade de ideias e a diversidade de identidades é cada vez mais complexo, na «grande casa do mundo»" (Peres, 2006, p. 120).

A questão do multiculturalismo e as estratégias a serem seguidas para o reconhecimento do outro e o respeito por diferentes grupos étnicos e culturais são frequentemente debatidas por investigadores das mais diversas áreas do conhecimento; como exemplo, da Didática de Línguas (DL), das Ciências da Educação em geral, da Sociologia, da Sociolinguística, entre outros. Torna-se, portanto, premente, segundo Nunes Peres, "contribuir para a construção de

uma Europa multilingue e intercultural, protegendo a diversidade linguística" (Peres, 2006, p. 125) pois, como sugere o Conselho da Europa, igualmente citado por Peres, deve-se "evitar os perigos que possam resultar da marginalização daqueles que não possuem capacidades necessárias para comunicarem numa Europa interactiva" (Peres, 2006, p. 125).

Mas o que é afinal a multiculturalidade?

Mendes apresenta "(...) a noção de multiculturalismo,[como sendo] uma ideologia importada dos EUA e rapidamente transformada em mitologia social nos círculos académicos, políticos e sociais europeus durante a década de 90, [e] parece continuar a partir do pressuposto que existem culturas homogéneas. Por conseguinte, quando se utilizam essas formas compostas pelo prefixo «multi», mais do que para diversidade constituinte de cada cultura (...), está-se normalmente a remeter para a coexistência de culturas distintas, cada uma delas própria de uma comunidade geográfica, nacional e/ou étnica."(Mendes, 2006, p. 133).

O caso português não é exceção num mundo caracterizado, cada vez mais, por sociedades compostas por culturas distintas. Obviamente, todo este processo traz consequências no panorama educacional português. É, agora, necessário que esta pluralidade seja "interpretada (...), segundo as sociedades e as sensibilidades", de acordo com Ançã (2005a, p.2). Também Mira Mateus, refere que a imigração coloca às escolas "(...) desafios constantes na procura de fazer da diversidade um factor de coesão e de integração social" (Mateus, 2011, p. 14), sendo que a escola é "(...) um dos pouco âmbitos de socialização em que é possível programar experiências de contacto entre sujeitos culturalmente enriquecedoras" (Reste e Ançã, 2011, p. 128). Na mesma linha de pensamento encontramos Rocha-Trindade indicando que a educação multicultural tem como finalidade "(...) valorizar e legitimar as diferentes culturas" (Rocha-Trindade, 1995, p.253), no entanto, no conceito de multiculturalismo não se inclui uma interação entre os sujeitos presentes num contexto plural.

Torna-se, portanto, necessário promover uma sensibilidade social cuidada para que o processo de integração e desenvolvimento da interculturalidade seja o mais facilitador possível para todas as partes constituintes, pois o que se tem verificado até ao momento é que nunca se

passou à “(...) fase de interação, ficando-se ao nível da coexistência da diversidade cultural, mais ou menos tolerada, e quase sempre acantonada às margens sociais e topográficas dos centros urbanos” (Mendes, 2006, p. 137).

Nesta fase torna-se premente esclarecer do que trata a interculturalidade.

O conceito surge na década de 1970 com a massificação da escola, quando a maioria das crianças começou a ter acesso ao ensino escolar. Crianças provenientes de variados extratos sociais, económicos, linguísticos e culturais, fizeram com que o contexto escolar se tornasse multicultural, aumentando a consciencialização em torno desta problemática e despertando o interesse nos diversos investigadores, como Ançã (2005a), Mateus (2011) Reste e Ançã (2011). A multiculturalidade segundo estas autoras, não é suficiente para uma educação assente na constatação da diversidade cultural. Assim houve a necessidade de levar este ideal mais além, e é desta forma que se perspetiva a interculturalidade que pretende “ultrapassar o multiculturalismo”.

O prefixo “inter” significa a relação entre partes da mesma natureza, como nos diz Cuq “(...) il constitue la première partie de termes désignant un lien entre entités de même nature” (Cuq, 2003, p. 134). Desta forma, interculturalismo estabelece conexões entre duas ou mais culturas existindo um constante intercâmbio de aprendizagens, vivências, hábitos, enriquecendo cada uma das culturas e os seus intervenientes, tanto os nativos como os não nativos (Cuq, 2003, p.137). Com este efeito, consideramos que os agentes intervenientes no panorama educativo deveriam promover, explorar e dinamizar uma educação integradora, inclusiva e por isso, intercultural. Nesta perspetiva todos os alunos beneficiariam das oportunidades educacionais, independentemente das suas condicionantes (idade, sexo, língua, religião, entre outras), potencializando o seu sucesso escolar, tal como defende Rocha-Trindade (1995).

Vejamos o que nos dizem os últimos inventários oficiais, correspondendo ao ano de 2007. Existem cerca de 90.000 estudantes de outras nacionalidades a frequentar as escolas portuguesas. A maioria concentra-se no primeiro ciclo do ensino básico (36.730), estando

representadas 120 nacionalidades distintas e cerca de 80 línguas faladas no contexto familiar (Mateus, 2011, p. 14).

Para que o ensino seja de melhor qualidade para todos, a escola não deve ficar alheia às diferenças e, como tal, deve promover a gestão flexível do currículo para adaptar, criticamente, as orientações programáticas definidas centralmente às realidades escolares do meio em que se encontram inseridas, para que esta diferença não leve à discriminação (Cerqueira e Andrade, 2004, p. 138).

Perante a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), para se fazer face às diferenças linguístico-culturais deve-se “(...) assegurar o direito à diferença” e por conseguinte a “(...) valorização dos diferentes saberes e culturas” (citado por Solla, 1999, p. 72). Desta forma, a escola e o professor devem desenvolver práticas educativas rumando à educação intercultural - um termo que Soeiro entende como sendo mais frequente em contexto europeu, pois como já referido designa “ (...) com mais clareza a ideia de troca, de comunicação, de negociação e de interação de diferentes grupos socio - culturais” (Soeiro e Pinto, 2006, p. 115), quando em comparação com o termo educação multicultural - envolvendo os alunos e toda a restante comunidade educativa, por forma a promover um acolhimento e um convívio saudável entre as diferentes formas culturais presentes. Pois, como nos diz Peres, “(...) a educação intercultural passa pela descoberta de nós próprios (identidade) e pelo reconhecimento do outro (alteridade), numa relação de interdependência entre todos [os] seres humanos.”(Peres, 2006, p. 129), tornando-se “(...) imperioso que todos os parceiros educativos criem dispositivos de diferenciação pedagógica que permitam aprender, no dia-a-dia, a negociar, de uma forma pacífica, conflitos (...), promovendo os direitos humanos e desenvolvendo projectos comuns” (Peres, 2006, p. 129).

Atualmente têm sido postos em prática alguns projetos no sentido de promover um melhor relacionamento entre a cultura hegemónica e as minorias culturais no contexto escolar, bem como o desenvolvimento de novas práticas educativas mais conducentes com a heterogeneidade do ensino português. É de referir a importância do projeto INTER, já que procurou abordar novas perspetivas educativas para o melhoramento da educação formal e não formal (Soeiro e Pinto, 2006, p. 114). Não se trata da única iniciativa nesse sentido,

devendo também ser mencionados outros projetos, como por exemplo: “Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal” (Ançã, 2007, p. 63), “Diversidade Linguística na Escola Portuguesa”(Mateus, 2011, p. 15), um projeto que deu origem ao artigo de Solla (2013) “Estrategias y materiales para la enseñanza de Portugués Lengua No Materna: un proyecto desarrollado com escuelas de educación básica”, publicado na revista n.º 7 *Segundas Lenguas & Inmigración*, em que todos fazem um esforço para que o ensino do português se baseie numa verdadeira educação intercultural, desenvolvendo estratégias e práticas neste âmbito.

Seguindo a linha de pensamento de Abdallah-Pretceille, citado por Mendes (2006) a educação intercultural deve ser “(...) transversal a todo tipo de aprendizagem e a todas as práticas sociais”(Mendes, 2006, p. 137), não cabendo apenas a responsabilidade, à unidade curricular disciplinar de LP, o trabalho de inserir, educar e apropriar os alunos de ferramentas, pois, embora importante, o ensino do português não pode ser a única ferramenta para uma correta integração das comunidades minoritárias na sociedade nacional. É necessário intercalá-la com as restantes áreas disciplinares, num esforço cooperativo e colaborativo. Neste sentido, concordamos com a afirmação de Cerqueira e Andrade “(...) é no conselho de turma, por um lado, e no departamento curricular, por outro, que poderão ter origem os projectos construídos no sentido de fazer, nomeadamente, a integração dos alunos PLNM”(Cerqueira e Andrade, 2004, p. 139).

Todavia, a escola, para muitos autores, não está a proporcionar uma verdadeira integração. Mendes (2006, p. 135), afirma que “(...) o universo da educação em Portugal esqueceu durante muito tempo, pelo menos na prática, que havia de tirar ilações pedagógicas e didácticas da diversidade linguística e cultural”. Ora, ainda segundo a mesma autora, as medidas de fomento à integração de migrantes avançadas no panorama europeu nos últimos anos redundaram em fracasso devido, em grande parte, a uma organização escolar desadequada, métodos e técnicas de ensino pouco eficazes e, talvez ainda mais importante, devido à pouca relevância dada pela escola à inclusão da família no processo de integração do aluno, considerando esta problemática “(...) muito circunscrita, se não mesmo marginal (...), [com] uma dimensão que remete sobretudo para esferas do privado” (Mendes, 2006, p. 136). A tudo isto,

podemos juntar ainda os estereótipos e sentimentos racistas que sempre acompanham o relacionamento intercultural, minando definitivamente os objetivos que se pretendem alcançar.

No mesmo sentido, autores como Vieira da Silva (2002), citado por Reste e Ançã (2011, p. 129), caracterizam a escola (professores e alunos) como discriminatória em relação a etnias e culturas distintas da dominante, traduzindo-se numa quase completa supressão das especificidades culturais de cada grupo estrangeiro. Em consonância com estas afirmações realçamos, a título de exemplo, as festividades religiosas católicas, como o Natal, a Páscoa, entre outras, que são valorizadas constantemente no sistema de ensino português em detrimento das outras realidades religiosas presentes na comunidade educativa, sendo estas últimas quase como “desprezadas” e esquecidas.

Até agora, temos vindo a analisar o papel e o desempenho da escola numa sociedade multicultural, mas também convém abordar o papel docente como elemento essencial na gestão do currículo e na integração dos alunos cujo português não é a LM. Os alunos que povoam as escolas portuguesas têm na sua origem, maioritariamente, línguas distintas das nossas, ou variedades diferentes do Português Europeu. Como já foi referido, esta situação acarreta dificuldades acrescidas nas relações entre alunos e aluno-professor. No nosso entender, existe uma lacuna na formação de professores relativamente à sua formação inicial no que concerne ao tratamento destes casos específicos. Partilhamos a perspetiva de Ançã, quando argumenta que “(...) novas competências são exigidas ao professor” (Ançã, 2005a, p. 4) na medida em que perante a predominância da LP no ensino das diferentes áreas disciplinares e nas dificuldades implícitas que isso representa no sucesso escolar do aluno estrangeiro, estes (os professores) “encontram-se sem respostas” (Ançã, 2005a, p. 4) para lidar com estas circunstâncias. Perante este cenário, Ançã (2005a) levanta uma questão pertinente: “Como gerir as funções desempenhadas agora pelo Português, língua de acolhimento, língua oficial, língua de ensino, em realidades escolares cada vez mais pluriculturais e plurilinguísticas?” (Ançã, 2005a, p. 4).

O professor, independentemente da sua área de especialização, e para além dessa, deve estar atento à língua. Este deve possuir conhecimentos da



variedade padrão para se tornar um arquétipo para qualquer aluno, independentemente da sua LM. Porém, conhecer apenas a língua da escola não é suficiente para ajudar a integrar os alunos com LM distinta da portuguesa. É premente que o professor conheça “(...) na sua aula, as origens dos seus alunos, as línguas que [estes] dominam e em que grau, as línguas que falam ou escrevem e em que contextos, as suas atitudes para com as diferentes línguas, nomeadamente para com a língua de aprendizagem” (Pereira, 2005, p. 2) contribuindo para a edificação da desejável escola inclusiva. Todavia, julgamos que para a obtenção de uma escola inclusiva será necessário identificar as diversidades linguísticas e culturais presentes na sala de aula ideia corroborada por Pereira (2005, p.2).

A língua é, sem dúvida, a ferramenta mais importante para a integração em qualquer sociedade e por essa razão esta ideia encontra-se defendida no documento legal, *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico*, de 1991, ao afirmar que é preciso reconhecer “(...) que a língua portuguesa é um instrumento vivo de transmissão e criação da cultura nacional, de abertura a outras culturas e de realização pessoal”(Educação, 1991, p. 14). Paralelamente a esta ideia, salientamos outra perspetiva num artigo publicado em 2005, por Ançã, onde afirma que “O domínio da LP é, seguramente, a via mais poderosa para atingir esta meta [integração dos cidadãos estrangeiros e o direito à igualdade e à plena cidadania]” (Ançã, 2005a, p. 1). Desta forma, foi reconhecido em Portugal, em 2001, pelo Ministério da Educação, a importância da aprendizagem da LP como L2, bem como o papel que a escola deve desempenhar na promoção desta competência, através de atividades curriculares específicas (Decreto-Lei nº6/2001, artigo 8º). De acordo com as recomendações da UNESCO, o ideal seria alfabetizar as crianças nas suas respetivas LM. No entanto, esse cenário é visto como impossível por Solla (1999), tendo em conta o número de crianças provenientes de outras línguas, e pelo desconhecimento linguístico dos professores, dessas línguas maternas em questão (Solla, 1999, pp. 74,75).

Sendo os não nativos, novos falantes e novos escreventes, e isso constituir um problema de grande complexidade, é necessário equacionar a influência que as atitudes e as representações que têm sobre as línguas na aprendizagem das mesmas. Parte-se do princípio que respeitar a “(...) língua

do outro é um importante indicador do respeito pelo outro” (Feytor Pinto, 1998, p. 9), uma vez que a língua é como um “cartão de visita” para uma identidade, uma cultura, uma pertença. Assim, “(...) respeitar uma língua é respeitar o grupo cultural que a fala.” (Feytor Pinto, 1998, p. 9).

No entanto, o conhecimento sobre a LP não se reporta, simplesmente, ao nível gramatical. A proximidade que o estrangeiro tem da nossa língua é o reflexo do seu grau de empatia, conhecimento, curiosidade e das suas representações sociais, mentais, metalinguísticas em relação à língua e cultura de acolhimento (Ançã, 2006, p. 218).

A língua desempenha funções vitais no quotidiano de qualquer cidadão. Porém, quando se pensa num cidadão estrangeiro, essa importância parece aumentar numa perspetiva de dependência total da proficiência linguística ou da ausência dela. Como tal, Pardal, Ferreira e Afonso defendem que a integração de um indivíduo numa determinada sociedade, está intrinsecamente relacionada com as suas próprias representações sobre essa mesma sociedade e a língua do país de acolhimento. Ou seja, as representações têm uma influência direta e preponderante “(...) na interpretação da realidade e na tomada de decisões (...), nas condutas dos sujeitos e na modalidade de inserção no país de permanência e de residência”(Pardal, Ferreira e Afonso, 2007, p. 74).

No estudo apresentado pelos autores referidos, foram inquiridos 75 ucranianos, conclui-se que, para os inquiridos, a LP representa “(...) um instrumento de leitura e de apropriação do contexto em que vivem, um mecanismo de orientação da sua acção e da sua conduta nesse mesmo contexto e, por fim, um factor de facilitação das relações interculturais, que querem aprofundar tendo em vista a pretendida integração na sociedade.” (Parda,l Ferreira e Afonso, 2007, p. 77)

Terminado assim este tópico onde expusemos a importância do papel da escola, do professor e da sociedade plural com vista a uma efetiva educação intercultural. Abordaremos, de seguida, aspetos igualmente importantes e que influenciam esta interculturalidade, nomeadamente as representações sociais.

## **2.4. Representações sociais – estereótipos, xenofobia, racismo**

O conceito de Representação está cada vez mais presente no nosso quotidiano e nas diversas áreas do conhecimento. As representações são, no fundo, interpretações da realidade, fruto do senso comum, da experiência de vida de um indivíduo enquanto sujeito único ou membro de um grupo, metamorfoseadas ao longo de gerações. Esta realidade construída é “(...) capaz de explicar os comportamentos individuais e as relações sociais e que se caracteriza pela natureza evolutiva, fortemente dependente dos seus contextos de produção e de circulação” (Araújo e Sá e Pinto, 2006, p. 227). A esta definição, Zarate acrescenta que “« les notions ne traversent pas les frontières sans infléchir leur identité, voir sans changer de nom», até porque «les notions se transforment, évoluent et induisent une dynamique” (citado por Araújo e Sá e Pinto, 2006, p. 228).

As representações sociais estão presentes em todas as sociedades e assemelham-se aos antigos mitos e crenças das comunidades tipicamente tradicionalistas, pois são “calmamente transmitidas de geração em geração (...), difundem-se rapidamente a toda (...) [a] população mas têm um curto período de vida; são o que chamamos modas e são comparáveis a epidemias.” (Vala, 2000, p. 458). Não será arriscado dizer que as representações sociais se constroem no indivíduo não apenas pela receção e processamento da informação, mas também por estes serem “construtores de significados” criando a sua própria realidade (Vala, 2000, p. 457). Desta forma, as representações apresentam, pelo menos, uma função, a de atribuir um “sentido” ou uma “organização significativa do real” (Vala, 2000, p. 479).

O projeto de Moscovici, referido por Vala, propõe uma análise dos processos inerentes aos sujeitos da interação social, averiguando que estes “constroem teorias sobre os objectos sociais, que tornam viável a comunicação e a organização dos comportamentos” (Vala, 2000, p. 458). Já Vygotsky defendia que os processos cognitivos, a génese do pensamento e o pensamento em si se desenvolviam com a interação social e que o

desenvolvimento social da criança apelava a dois níveis, o social e o individual (Vala, 2000, p. 491).

Concluindo, as representações, para Moscovici são “(...) o reflexo interno de uma realidade externa” e que, apesar das incorreções e dos “enviesamentos” daí retirados, “não há corte entre o universo interior e o universo exterior do indivíduo”. Ou seja, “(...) o sujeito e o objecto não são essencialmente distintos”, não podendo, a representação, ser entendida “como reprodução, mas como construção” (citado por Vala, 2000, p. 459). Esta relação entre o sujeito e objeto envolve uma trabalho “de construção e de simbolização”; por outras palavras, o sujeito é “autor e actor” uma vez que as suas representações são um produto dessa interação com o objeto, “da actividade mental (...) e das relações complexas que mantém com o objecto” (Vala, 2000, p. 461).

Especificamente na área da DL, o conceito “representação” surge para dar resposta às necessidades da presente sociedade multicultural, procurando-se desenvolver e melhorar as relações de interculturalidade já referida no capítulo anterior. Assim, a «representação» surge fundamentalmente enquadrada em estudos que pretendem compreender a sua influência na comunicação intercultural e em determinados processos envolvidos no ensino-aprendizagem de línguas.” (Araújo e Sá e Pinto, 2006, p. 230).

No quadro escolar, as representações revelam suma importância, pois são através destas que as interações entre sujeitos se processam e que originam “trocas interpessoais e intergrupais, utensílios cognitivos e semióticos e marcadores de identidade ” (Araújo e Sá e Pinto, 2006, p. 230). Por outras palavras, as representações de um indivíduo vão influenciar o próximo e a interação com outros indivíduos ou grupos, ao mesmo tempo que molda a personalidade de cada um, dos grupos e da própria sociedade.

Desta forma, é notória a necessidade de incentivar a continuidade de estudos aprofundados sobre as representações e as sua influência na nossa sociedade “(...) de forma a promover o conhecimento mútuo e a desmistificar crenças que podem funcionar como eventuais barreiras à comunicação intercultural.” (Araújo e Sá e Pinto, 2006, p. 231).

São através das representações, positivas e negativas, construídas com a realidade e através dela, que os sujeitos desenvolvem os chamados

estereótipos. Estes são referidos por Cuq como “victime d'un processus de figement qui semble bien être une tendance inéluctable pour la représentation, dont la pertinence pratique en discours est essentiellement due à son fonctionnement simplificateur et donc univoque, et à une stabilité rassurante pour les membres du groupe ou de la communauté concernés” (Cuq, 2003, p. 215).

Segundo Peres, estereótipo é uma "Ideia preconcebida, geralmente estandardizada, sobre um indivíduo ou grupo de indivíduos sem conhecimento das suas especificidades". No entanto, aproximando-se da dimensão sociolinguística, Cuq afirma que

« En sociolinguistique (...) la notion de représentation et la question du stéréotypage sont au cœur aussi bien de l'approche du fonctionnement de la communauté linguistique chez W. Labov - et des évaluations plus ou moins discriminatoires auxquelles sont soumises certaines formes linguistiques ainsi que de l'insécurité linguistique que ces évaluations engendrent (...)” (Cuq, 2003, p. 215).

O estereótipo pode, contudo, desenvolver outro conceito na sociedade, em geral, ou nos indivíduos, em particular uma "Ideia preconcebida, geralmente de sentido pejorativo, em relação a um indivíduo ou grupo de indivíduos, baseada em «falsas» características" (Peres, 2006, p. 132).

Este sentido pejorativo pode ser também discriminador, mostrando indícios de xenofobia e racismo, para com os outros. Apesar de estes dois últimos conceitos parecerem redundantes, verificamos características distintas. Como Peres (2006) salienta, a xenofobia é “uma forma de estar na vida que se traduz em antipatia, desrespeito, ou mesmo ódio pelos estrangeiros”, enquanto que racismo se traduz numa "forma apriorística de classificar grupos humanos ("superiores" e "inferiores"), a partir das suas características biológicas e culturais (cor, raça, etnia, religião,...), que fomentam atitudes de desigualdade e discriminação" (Peres, 2006, p. 132).

Numa sociedade cada vez mais multicultural, criam-se condições para uma célere propagação deste género de sentimentos discriminatórios, e tendencialmente violentos, em relação a minorias étnicas, culturais e linguísticas. Esta será, porventura, a face mais perversa e controversa das

representações sociais e que urge combater. Num mundo globalizado, onde a mobilidade é facilitada, é importante criar nos recém-chegados uma sensação de proximidade e de enraizamento na comunidade de acolhimento, criar um clima de empatia e aceitação nos nativos será o primeiro passo. A Escola e os profissionais que a compõem não serão, certamente, alheios a todo este processo, devendo assumir um papel de relevo na criação de uma dinâmica de inter-relação social entre os alunos nativos e não-nativos. O objetivo será a promoção de representações positivas e numa colaboração estreita entre os intervenientes, criando, concomitantemente, alicerces sólidos para o desenvolvimento pessoal e social rumo a uma escola mais justa e igualitária.

### **3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

O presente capítulo tem como objetivo caracterizar o estudo, procurando dar a conhecer os seus objetivos e finalidades, assim como responder às questões investigativas.

Assim, apresentamos os intervenientes no estudo, as orientações metodológicas, o instrumento de recolha utilizado e a sua aplicação.

#### **3.1. Introdução**

No âmbito da Globalização, Portugal tornou-se um país linguística e culturalmente diversificado. Consequentemente, as escolas portuguesas não escapam a essa realidade.

Por forma a responder a questões sociais, derivadas das atuais circunstâncias, e prosseguir as linhas de estudos já realizados (Ançã, et al<sup>1</sup>, Mateus<sup>2</sup>, Pereira<sup>3</sup>, Soeiro e Pinto<sup>4</sup>), no âmbito do ensino do Português como língua não materna, torna-se pertinente abordar esta temática com outro cuidado.

A educação intercultural é a perspetiva defendida que consiste, como já referido, na interação, na partilha e na troca entre culturas de comunidades diferentes. Desta forma, o sujeito é enriquecido com a convivência com línguas e culturas, liberto de preconceitos e estereótipos, evitando, desta forma, a xenofobia e o racismo.

#### **3.2. Finalidade do Estudo**

Este trabalho tem como finalidade sensibilizar para uma educação intercultural, perspetivando o alargamento de horizontes para a conquista de um “viver bem” entre culturas.

---

<sup>1</sup> Projeto: “Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal, 2007

<sup>2</sup> Projeto: “Diversidade Linguística na Escola Portuguesa”, 2011

<sup>3</sup> Projeto: “Diversidade linguística na Escola”, 2005

<sup>4</sup> Projeto: “O Projeto INTER e a Educação Intercultural”, 2006

### **3.3. Objetivos de estudo**

O presente relatório pretende reunir e apresentar um quadro teórico assente em diversos autores sobre as representações sociais face à diversidade linguística. Como tal, o nosso estudo empírico aponta como objetivos:

- ✓ Analisar as representações dos alunos portugueses sobre os alunos estrangeiros quanto à sua cultura, língua e aspeto físico/fenótipo.
  - Interpretar as razões da escolha/rejeição dos inquiridos face aos alunos estrangeiros.
  - Identificar os fatores que estiveram na base dessas escolhas/rejeições.
- ✓ Identificar e analisar os traços de estereotipia e/ou de xenofobia nas representações dos alunos portugueses sobre os alunos estrangeiros.
- ✓ Analisar o acolhimento dos alunos portugueses face aos colegas estrangeiros.
- ✓ Refletir sobre a importância de uma educação intercultural aliada à educação em LP.

### **3.4. Questões de investigação**

Uma vez que pretendemos identificar e analisar que representações têm os alunos portugueses dos alunos estrangeiros, em vários campos, torna-se fundamental questionar:

- ✓ Que representações têm os alunos nativos quanto à cultura, língua e aspeto físico/fenótipo dos alunos não nativos?
- ✓ Quais as razões da escolha/rejeição dos inquiridos face aos alunos estrangeiros?
- ✓ Quais os fatores que estiveram na base dessas escolhas/rejeições?
- ✓ Que traços estereotipados e/ou xenófobos apresentam os alunos portugueses para com alunos estrangeiros?



- ✓ Como dizem os alunos portugueses que acolhem os alunos estrangeiros?

### **3.5. Tipo e método de investigação**

Para dar resposta às questões investigativas que delineámos para este estudo, classificámo-lo como uma investigação descritiva, quanto ao método, pois foi delineado para responder a determinadas questões de investigação, sem interferir e modificar a realidade (Carmo e Ferreira, 1998; Carrancho, 2005).

Este tipo de investigação “...implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 213); por outras palavras, e seguindo as ideias de Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles e Ropé (1989), a investigação descritiva pretende descrever, para compreender. Por este facto, os dados numa investigação deste tipo são “...normalmente recolhidos mediante a administração de um questionário” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 213), embora também possam recorrer à realização de entrevistas e a observação da situação real.

No caso particular desta investigação, a informação foi recolhida através da aplicação de um inquérito por questionário cujas respostas foram analisadas à luz das opiniões e das atitudes dos inquiridos (Carmo e Ferreira, 1998).

Segundo os autores acima referidos, o paradigma utilizado para esta investigação é qualitativo, uma vez que este “incide sobre os indivíduos, mas tendo o grupo como objetivo” (Deshaies, 1992, p. 309), tentando-se alcançar “...uma maior compreensão dos significados e características presentes no quotidiano dos participantes” (Carrancho, 2005, p.57).

Também as considerações tecidas por Luís Pardal e Eugénia Soares Lopes traduzem a adequação da investigação qualitativa para o caso em estudo, já que, e segundo estes autores, enfatiza “a ação social dos indivíduos na criação das estruturas sociais”; demonstra uma “preocupação com a compreensão dos acontecimentos”, com a consequente “valorização dos significados”; aplica uma “diversidade de modelos de recolha e tratamento dos dados, incluindo quantificação”; realça a “compreensão do fenómeno a partir do

interior” e “promove a sensibilidade do investigador” (Pardal e Lopes, 2011, p.26).

A investigação qualitativa que nos propomos desenvolver tem como principais características a amostra reduzida, a aceitação de diferentes pontos de vista acerca da realidade a investigar por parte do investigador, a sensibilidade do mesmo quanto à adequação da sua linguagem à dos inquiridos e a consciência de que é um ser humano com valores e opiniões subjetivas (Carrancho, 2005).

Uma vez que pretendemos investigar ideias, representações, opiniões e descobrir os seus significados nas ações individuais e nas interações sociais, não pretendemos construir uma teoria que se possa generalizar a todas as situações, dado que os passos numa investigação de cariz qualitativo parte da recolha dos dados, levantamento de questões, análise dos dados e por fim é que surge a construção da teoria (Coutinho, 2011). No entanto, a investigação qualitativa privilegia, essencialmente, “...a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16). É por este motivo que os autores Bogdan e Biklen (1994, p.48) afirmam que a “(...) investigação qualitativa é descritiva”, apresentando os dados recolhidos sob a forma de palavras ou imagens, contendo “(...) citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 48).

### **3.6. População alvo e sua caracterização**

Segundo Coutinho (2011), a população é “...o conjunto de pessoas ou elementos (...) que partilham uma característica comum”, sendo que a amostra “...é o conjunto de sujeitos [...] de quem se recolherá os dados e deve ter as mesmas características das da população de onde foi extraída” (Coutinho, 2011, p.85). No caso particular deste estudo, a população não coincide com a amostra, pois parte da população não apresentava as características requeridas para fazer parte da amostra, ou seja, não possuíam nacionalidade portuguesa assim como os seus pais.

No entanto, podemos caracterizar a amostra quanto à sua probabilidade e, no caso deste estudo, estamos perante uma amostra não probabilística por conveniência, pelo facto de ter sido escolhida de acordo com critérios intencionais pelos investigadores (Carmo e Ferreira, 1998, p. 197) e por recorrer a um grupo já constituído, uma turma onde os resultados obtidos “...difícilmente [poderão] ser generalizados para além do grupo em estudo” (Coutinho, 2011, p. 90). Os critérios que levaram à escolha desta amostra foram, em primeiro lugar, o acesso privilegiado aos alunos, uma vez que estes faziam parte da nossa turma de estágio; em segundo lugar por a turma em questão ser constituída por alguns alunos sem nacionalidade portuguesa, assim como os seus pais; e, por fim, o facto de frequentarem o último ano do 2º ciclo do Ensino Básico.

A amostra não probabilística por conveniência reporta-se a uma turma do 6º ano do Ensino Básico de uma Escola do distrito de Aveiro, composta por 20 alunos, sendo dez do género masculino e os restantes dez do género feminino, na qual a média de idades é de 11 anos e todos frequentam o 6º ano pela primeira vez.

Trata-se de uma turma heterogénea quanto ao meio económico-social e quanto ao rendimento escolar, incluindo ainda dois alunos que sofrem de problemas de saúde abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, sendo, por isso, alunos com NEE. As dificuldades apresentadas por estes alunos não influenciaram a amostra para o estudo a realizar, não tendo havido por isso motivo para a sua exclusão. Poderiam, no entanto, ter carecido de mais tempo para a realização do inquérito por questionário e de auxílio na interpretação da expressão escrita, modalidade já utilizada pelos professores de turma na realização de testes de avaliação.

Quanto à nacionalidade dos alunos que compõem a turma, é de referir que dezoito nasceram em Portugal, sendo os dois restantes naturais respetivamente do Brasil e da Grã-Bretanha. Todavia, apenas um aluno desta turma tem nacionalidade estrangeira, correspondente ao país onde nasceu: o Brasil. Atualmente todos residem no concelho de Aveiro e apenas 4 alunos moram nos arredores da cidade (Projeto Curricular de Turma, 2011).

No entanto, como referido anteriormente, nem todos puderam constituir o grupo de análise devido aos critérios de exclusão. Estes critérios tiveram em

conta o objetivo primordial do estudo, o de descobrir «O que os alunos portugueses “pensam” dos alunos estrangeiros». Assim, foi necessário excluir todos os alunos que não possuísem nacionalidade portuguesa, ou nascidos fora do território nacional. O mesmo aconteceu aos alunos cujos pais possuíam as mesmas características. O meio familiar transmite valores e costumes à criança que esta, por sua vez, transporta consigo para a comunidade escolar e sociedade em geral. Como tal, é nosso dever, como investigadoras, tentar isolar influências de outras nacionalidades para averiguar quais são, de facto, as representações que os alunos portugueses têm dos alunos estrangeiros. Da totalidade dos vinte alunos apenas treze serão alvo de maior atenção para a análise e para as conclusões. Assim sendo, foram retirados da análise os questionários n.º 3, 4, 8, 13, 14, 15 e 20.

Aludindo ao papel da investigadora, como referem Pardal e Lopes (2011, pp.71-72), “não há ciência sem observação, nem estudo científico sem observador”. Por esse motivo é premente caracterizar o nosso papel como investigadoras, não só como professoras estagiárias da turma, mas também como observadoras não participantes.

Caracterizada a amostra e o papel das investigadoras, torna-se fundamental classificar a investigação quanto ao tipo e método utilizados, baseando a argumentação em autores de suma importância.

### **3.7. Instrumento de recolha de dados**

Para obtermos os dados que nos permitem dar resposta às questões colocadas e alcançar os objetivos propostos, é necessário proceder à recolha de dados primários, em que o indivíduo responde autonomamente, sem qualquer interpretação de outrem, às questões colocadas.

Desta forma, parece-nos apropriado a construção de um inquérito por questionário para a obtenção da informação necessária para a nossa investigação.

Como pretendemos abordar as representações dos alunos portugueses sobre os alunos estrangeiros, e tratando-se de um estudo qualitativo que implica uma descrição de opiniões e atitudes, é fundamental que se incluíssem

questões em aberto para que, de forma mais focada e genuína, os inquiridos pudessem demonstrar a sua opinião ao longo de todo o inquérito por questionário.

Consonante com Pardal e Correia (1995, p. 51), o questionário “(...) constitui seguramente a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica”, resultante das vantagens que este instrumento apresenta face a outros.

Através das posições teóricas de Pardal e Lopes (2011) e de Carmo e Ferreira (1998), podemos salientar como principais vantagens do questionário o baixo custo da sua aplicação; o anonimato que confere ao inquirido, favorecendo a autenticidade e honestidade das respostas; e a maior simplicidade da sua análise, sistematização e rapidez na recolha dos dados.

No entanto, o inquérito por questionário também apresenta desvantagens. Por um lado, acrescenta dificuldades à compreensão do inquirido relativamente às questões apresentadas (Pardal e Lopes, 2011, p. 74); por outro lado, surge ainda a possibilidade de nos serem apresentadas respostas em branco ou inválidas.

A construção do inquérito por questionário que utilizámos surge da parceria estabelecida com a investigadora e colega de estágio, Ana Lúcio (2012).

Visto que a questão de partida é comum às duas investigações, e que se pretendia divergir face ao ano de escolaridade, construiu-se um mesmo questionário que pudesse corresponder às necessidades de cada investigação, e que, por esse facto, se tornasse mais completo e abrangente.

### **3.8. Recolha de dados**

#### **3.8.1. Inquérito por questionário**

Para podermos construir e aplicar o questionário foi necessário primeiramente definir o problema, os objetivos em estudo de forma clara e definir a população a inquirir, de molde a adaptar a linguagem à faixa etária. Posteriormente, foi também premente diversificar a escolha das perguntas

quanto ao tipo e modo, possibilitando respostas mais fiéis, desenvolvidas e cuidadas por parte do inquirido.

O objetivo primordial do questionário era “conhecer” o inquirido e as suas representações. Assim, o tipo de perguntas mais frequente são as de facto que, segundo Pardal e Lopes (2011), são perguntas de resposta simples que dizem respeito a assuntos concretos e de fácil determinação. Outras perguntas utilizadas são as de índice e de intenção.

De forma mais pormenorizada, o questionário aplicado, e que é possível consultar no Apêndice I, apresenta perguntas do tipo **Explícitas**, que são aquelas mais comumente utilizadas, pois procuram informações diretas sobre um qualquer assunto; de **Índice**, que procuram completar e verificar a informação fornecida pelas questões explícitas de forma a “(...) estudar indiretamente um assunto” (Pardal e Lopes, 2011, p .81); **Facto**, ou seja, as que procuram uma resposta simples; **Ação**, perguntas que remetem para experiências passadas; **Intenção**, que remetem para uma situação futura; **Opinião**, perguntas que pretendem recolher a opinião do inquirido sobre um assunto.

Quanto à modalidade das perguntas utilizadas no inquérito por questionário, salientamos a utilização de perguntas **Abertas**, que atribui a total liberdade ao inquirido para responder à questão suscitada; **Fechadas** que limitam as opções de resposta; **Escolha Múltipla**, ou seja, perguntas fechadas mas que permitem a escolha de uma ou várias opções de resposta; **Escolha Múltipla – Leque Aberto**, perguntas às quais o inquirido pode acrescentar uma opção alternativa; **Escolha Múltipla - Leque Fechado**, que se caracterizam pela possibilidade de ordenação das opções dadas no questionário (Pardal e Lopes, 2011).

Para demonstrar a variedade de questões que foram aplicadas no inquérito por questionário, bem como a distribuição das mesmas face aos critérios apresentados anteriormente, apresentamos o Quadro I respeitante à tipologia e à modalidade das questões que constituem o inquérito por questionário.

**Quadro I - Tipologia e modalidade das questões do questionário aplicado**

		Tipologia das questões						Modalidade das questões				
		Explícitas	Índice <sup>5</sup>	Facto	Ação	Intenção	Opinião	Abertas	Fechadas	Escolha múltipla	Escolha múltipla - leque aberto	Escolha múltipla - leque fechado
Número de questões do grupo I	1			X					X			
	2			X					X			
	3			X							X	
	4			X							X	
	5			X							X	
	6			X							X	
	7			X	X				X			
	7,1			X	X						X	
	7,2			X	X			X				
	7,3			X	X			X				
	8			X					X			
	8,1			X							X	
	9			X					X			
	9,1			X							X	
	10		X								X	
	11		X			X		X				
	11,1		X					X				
	12	X	X	X					X			
	12,1	X	X	X							X	
TOTAL		2	5	16	4	1	0	4	6	0	9	0
Número de questões do grupo II	13		X			X			X			
	13,1	X								X		
	13,2	X	X					X				
	13,3	X	X			X			X			
	13,3,1	X	X			X			X			
	13,3,2	X	X			X		X				
	14		X			X						X
	15	X	X			X		X				
	16		X			X					X	
	16,1	X	X			X		X				
	17		X			X					X	
	17,1	X	X			X		X				
	18,1		X			X						X
	19		X				X	X				
	20						X		X			
	21		X				X				X	
	21,1	X	X			X		X				
TOTAL		9	15	0	0	12	3	7	4	1	3	2

Como podemos observar através do Quadro I as questões variam quanto ao tipo e quanto à modalidade, tanto no grupo I como no grupo II e ainda de um grupo para o outro.

<sup>5</sup> São perguntas com proximidade às perguntas de índice definidas por Pardal e Lopes (2011).

Começando pela tipologia, o questionário apresenta seis tipos de questões: explícitas, índice, facto, ação, intenção e de opinião. No entanto, das seis categorias, cinco são utilizadas no primeiro grupo de questões, ficando para o segundo grupo apenas quatro. Ainda comparando os dois grupos de questões face à tipologia, é possível também verificar que a frequência com que se repetem as questões de facto é muito maior do que, por exemplo, as questões de opinião. Justifica-se esta diferença pelo facto de estarmos perante questões de grau de complexidade superior e de envolvimento, obrigando a tecer uma opinião face a uma dada situação. Contrariamente, as perguntas de facto e as explícitas são consideradas por Pardal e Lopes (2011) mais objetivas, simples e também mais vulgarmente utilizadas.

Quanto à modalidade de questões, o Quadro I mostra que têm um total de cinco categorias, utilizando-se três delas no primeiro grupo e a totalidade (cinco) no segundo grupo de questões. É notório que as categorias que predominam no primeiro grupo são as de pergunta fechada e as de escolha múltipla-leque fechado, por serem através dessas que o investigador pretende retirar informação acerca da biografia do inquirido.

Já no segundo grupo são utilizadas questões de modo mais livre, ou seja, questões abertas, onde os inquiridos podem justificar livremente as suas opiniões e as escolhas feitas.

É também de referir que o questionário, por ser composto por duas partes com objetivos distintos, influencia a diversidade de tipologias e de modalidades de perguntas. Por esse motivo, as perguntas mais frequentes no primeiro grupo, quanto à tipologia, são as de Facto com dezasseis ocorrências; no segundo grupo apresentam-se as perguntas de Índice com a frequência de quinze.

Quanto à modalidade das questões, a mais frequente no primeiro grupo são as de Escolha Múltipla – Leque Aberto, em oposição com o segundo grupo onde se regista maior frequência as questões Abertas.



### 3.9. Descrição da aplicação do questionário

Como já foi referido anteriormente, o inquérito por questionário foi construído com a colaboração de Lúcio (2012) para a recolha dos dados essenciais à presente investigação.

Uma vez construído, foi sujeito não só à validação da professora orientadora, Doutora Maria Helena Ançã, como também foi sujeito às opiniões de colegas de investigação que, sem terem conhecimento dos objetivos do questionário, deram as suas opiniões quanto à clareza das questões.

Posteriormente, o inquérito por questionário foi submetido a um teste piloto numa turma de 6º ano, na mesma escola e com características idênticas à turma escolhida para a investigação, com o objetivo de aferir e verificar se havia a presença de hiatos que pudessem ser colmatados antes da implementação final. Portanto, a pilotagem do questionário serviu como um esboço para o melhoramento do questionário definitivo, uma vez que pudemos retificar algumas lacunas. A preparação de um questionário exige um “(...) conjunto de procedimentos metodológicos e técnicos [...], que vão desde a formulação do problema até à aplicação, numa amostra reduzida similar à amostra-estudo [...] constituindo um estudo piloto” (Pardal e Lopes, 2011, p. 75) que concede informações passíveis de melhoramento da versão final do questionário.

O inquérito por questionário apresenta uma breve introdução indicando a nossa finalidade com a aplicação do mesmo, bem como a informação sobre o anonimato das respostas e como serão tratados os dados recolhidos. No final, agradecemos a participação do inquirido. Na medida em que a população é composta por jovens pré-adolescentes a linguagem utilizada e a extensão do discurso deve ser medido e cuidado para não desmotivar os alunos a participar no estudo. Deste modo, o questionário, para além da introdução, apresenta duas partes: na primeira parte, **Identificação do aluno**, pretende-se que o inquirido responda a questões como a idade, género, nacionalidade, entre outras; na segunda parte, **Representações sobre línguas e culturas**, pretendemos que o inquirido faça escolhas e teça opiniões sobre alunos de várias nacionalidades. O questionário foi implementado no dia dezanove de

março 2012, numa aula de Estudo Acompanhado (90 minutos) e na presença das duas professoras responsáveis pelos alunos, a professora cooperante e uma outra professora da escola.

Os alunos encontravam-se todos na sala, não estando a faltar nenhum.

O início da aplicação do questionário marcou-se pelo cumprimento matinal e pela explicação do propósito da nossa presença como investigadoras. Posteriormente, foram explicados os objetivos da participação dos alunos e que o preenchimento do questionário deveria ser feito a caneta esferográfica. Foram também cedidos aos alunos canetas de feltro, lápis de cor e de cera para que pudessem responder de forma apropriada a uma das questões do questionário que implicavam a utilização de cores.

Pedido o silêncio na sala para a concentração máxima, os alunos deram início ao preenchimento do inquérito por questionário.

No decorrer da sessão alguns alunos iam solicitando a nossa intervenção para o esclarecimento de pequenas dúvidas ao nível da compreensão escrita do enunciado, sendo igualmente necessário dar um apoio mais próximo aos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Não foram, porém, cedidas respostas às perguntas diretas do questionário.

A implementação teve a duração de 45 minutos, desde a explicação inicial até ao último inquérito a ser entregue.

Terminada a descrição da aplicação do questionário, e expostas todas as questões inerentes a esta investigação, dirigimo-nos agora para o capítulo de tratamento, análise e discussão de dados.

## **4. TRATAMENTO, ANÁLISE, DISCUSSÃO E CONCLUSÃO DO ESTUDO**

No presente capítulo pretendemos apresentar, selecionar, organizar e analisar os resultados obtidos com a implementação do inquérito por questionário aos alunos do 6º ano de escolaridade, para que possamos chegar a conclusões que apresentaremos no capítulo final. Assim, recorreremos a tabelas e gráficos que permitem facilitar a compreensão dos resultados e da análise realizada.

### **4.1. Apresentação e interpretação dos resultados do questionário aplicados aos alunos do 6º ano do 2º CEB**

Os dados analisados são provenientes da aplicação do inquérito por questionário, que podemos encontrar no Apêndice I, tendo sido preenchido por vinte alunos do 6º ano do Ensino Básico de uma escola de Aveiro.

Importa lembrar que dos vinte alunos, sete foram excluídos pelos critérios já apresentados.

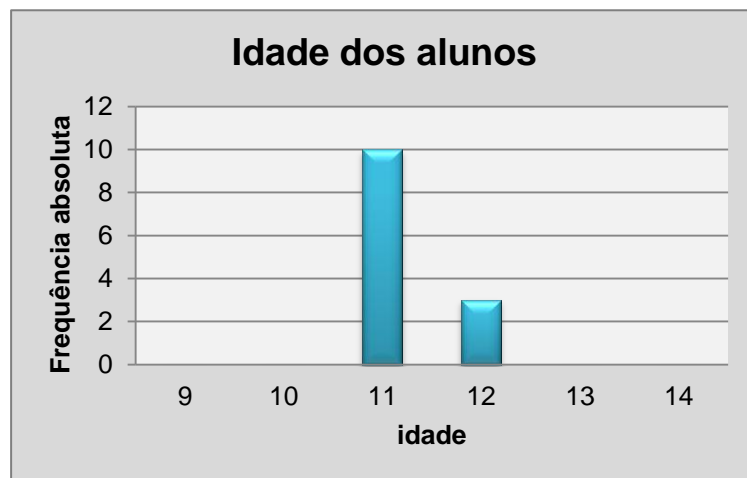
Os dados recolhidos através da implementação de um questionário foram interpretados através da utilização do Microsoft Excel e no caso das questões que implicavam uma resposta aberta foi realizada a análise de conteúdo. Entende-se por análise de conteúdo “(...) uma análise de significados (...) [que se ocupa] de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respetiva interpretação” (Santos, 2012, p.384). Assim, através deste tipo de análise pretendemos desvendar e inferir o significado atribuído pelos inquiridos a essas questões.

Assim, começando pelo primeiro grupo do questionário apresentamos os resultados obtidos, seguido de uma breve análise.

#### 4.1.1. Identificação dos alunos

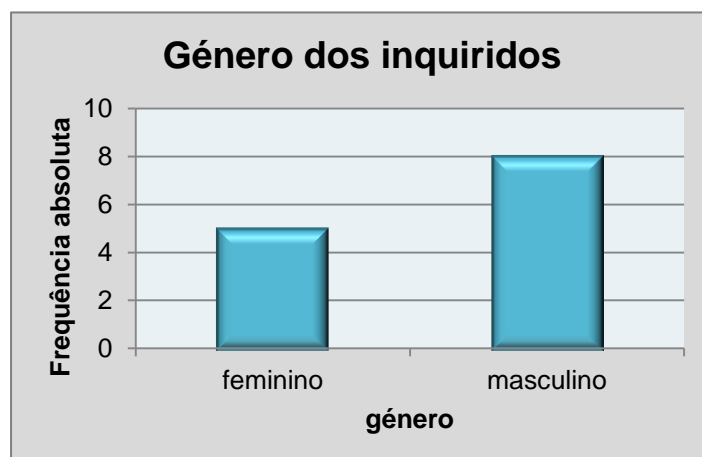
Começando pela pergunta: “Que idade tens?” foi possível verificar as características inicialmente apresentadas no capítulo “População alvo e sua caracterização”, quanto à idade média da turma.

Através da análise do gráfico 2, comprova-se que estamos perante uma população com idades compreendidas entre 11 e 12 anos, sendo que dez dos inquiridos têm onze anos, restando três alunos com doze anos, como é expectável a nível do sexto ano de escolaridade.



**Gráfico 2** - Idade dos alunos

Quanto ao género dos inquiridos, cuja questão se apresentava como a segunda do questionário, o gráfico 3 mostra que os participantes são constituídos por oito alunos do género masculino e cinco do género feminino.



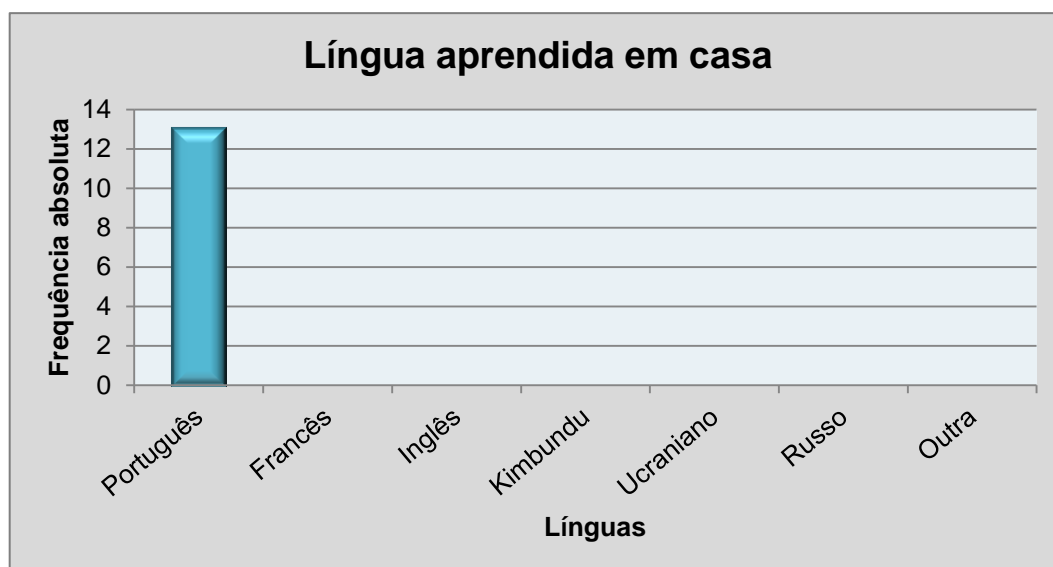
**Gráfico 3** - Género dos alunos

No que diz respeito à nacionalidade, tanto dos inquiridos como dos pais e mães, através da análise do quadro X em apêndice II é possível verificar que elementos (aluno, mãe e/ou pai) têm nacionalidade portuguesa ou diferente da portuguesa, como a inglesa, venezuelana, brasileira, angolana e guineense.

Triangulando todos os dados, país de nascimento do inquirido, da mãe e do pai, foi necessário excluir sete elementos participantes da investigação, mais precisamente os questionários 3, 4, 8, 13, 14, 15 e 20, por apresentarem países de nascimento diferentes de Portugal. Deste modo, seguem para análise os restantes treze inquiridos.

Relativamente à LM, que assumimos ser a língua adquirida em casa, os treze alunos afirmam ter aprendido a LP.

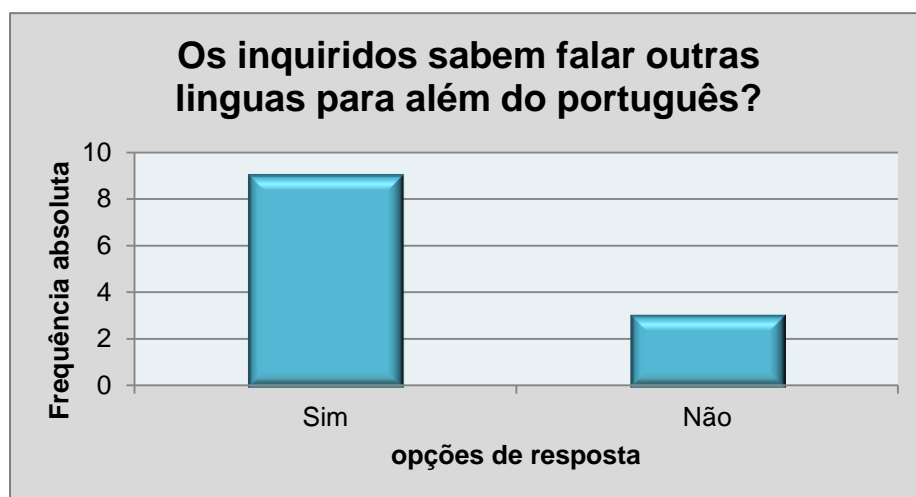
Uma vez que excluímos os inquiridos cujas suas nacionalidades e de seus pais eram diferentes da portuguesa, compreende-se, assim, o facto de todos os resultados apontarem como LM a portuguesa, como nos mostra o gráfico 4.



**Gráfico 4** - Língua aprendida em casa

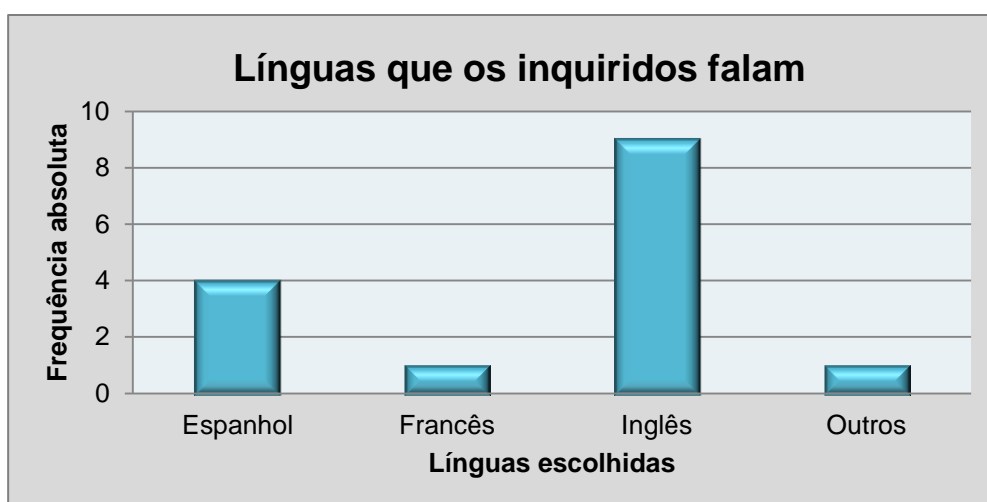
Na questão 7; 7.1; 7.2 e 7.3 (“Já viveste no estrangeiro?”; “Se sim, em que país/países?”; “Durante quanto tempo?”; “Como foi essa experiência?”, respetivamente) e tendo em conta os treze participantes do estudo, nenhum deles respondeu à questão. Motivo pelo qual não apresentamos qualquer resultado.

No que concerne à questão 8 – “Sabes falar outras línguas, para além do Português?”, apenas doze respostas foram validadas para análise, como demonstra o gráfico 5, pois um dos inquiridos (questionário 18) selecionou ambas as respostas. Assim, contabilizando, nove inquiridos afirmaram que “sim” e três disseram que “não” sabiam falar mais nenhuma língua para além do Português.



**Gráfico 5** - Os inquiridos sabem falar outras línguas para além do português?

Por sua vez, na subquestão 8.1 apenas nove deveriam responder, especificando qual ou quais eram as línguas que sabiam falar, dado que três alunos apenas sabem falar a LP e um foi anulado por ambiguidade de resposta (ver gráfico 6).



**Gráfico 6** - Línguas que os inquiridos falam

A totalidade dos alunos que responderam a esta questão afirma saber falar Inglês; quatro sabem falar Espanhol; um sabe falar Francês e um último

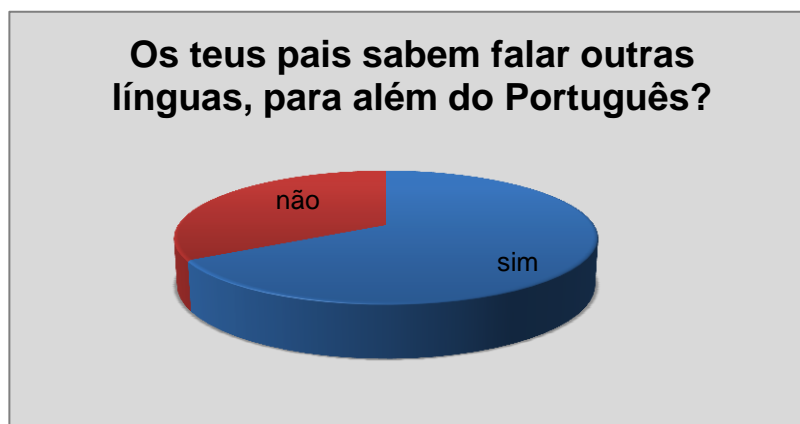
aluno afirma saber falar “Brasileiro”. Confirmando o total de respostas (15 respostas) significa que há mais do que uma escolha por cada um destes alunos, aumentando o seu total de respostas.

A competência linguística da língua inglesa que afirmam ter deve-se ao facto de frequentarem a disciplina de inglês no contexto escolar. No entanto, há três alunos que não responderam a esta questão por entenderem que não sabem falar mais nenhuma língua para além do português. Pode-se justificar esta “não resposta” pelo facto de considerarem a sua proficiência na língua inglesa insuficiente, para afirmarem conhecer.

No caso do Francês e do Espanhol justificar-se-á pela proximidade linguística e geográfica em relação aos países de origem, e um contacto mais frequente com estas nacionalidades devido aos fluxos turísticos.

Em suma, na turma inquirida as línguas que são faladas para além do Português são 3: o Francês, o Inglês e o Espanhol. Quanto à língua “Brasileira” apresentada por um dos inquiridos, este mostra não ter conhecimento que o “Brasileiro” é uma variedade da LP, denominada de Português do Brasil.

#### **Pergunta 9 – Os teus pais sabem falar outras línguas, para além do Português?**

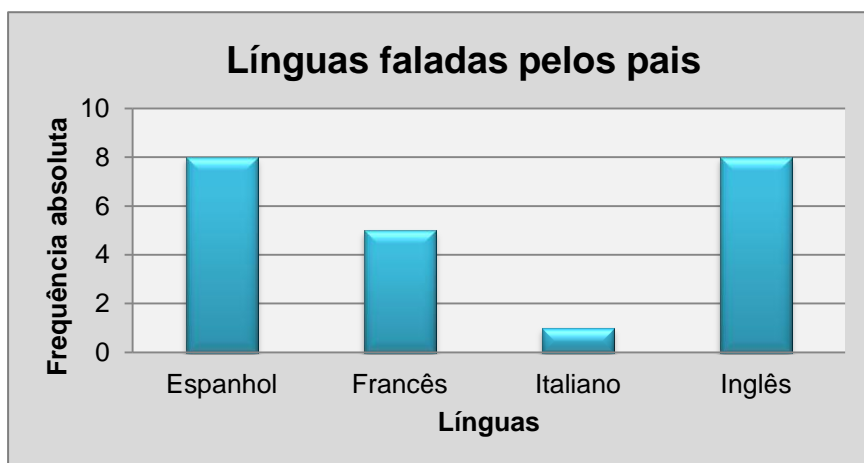


**Gráfico 7** - Os pais dos inquiridos sabem falar outras línguas?

No que concerne à pergunta 9 (ver gráfico 7), a maioria dos inquiridos (8) afirma que os pais sabem falar outras línguas para além da LP. Quatro alunos afirmam que os pais não sabem falar outras línguas e um dos inquiridos não respondeu a esta questão.

### Pergunta 9.1 – Se sim, qual/quais?

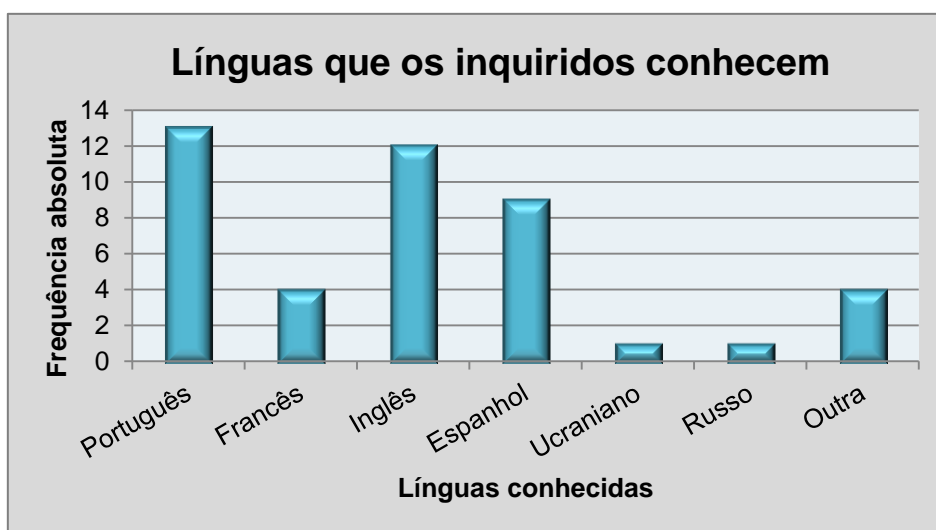
As línguas que os alunos compreendem que fazem parte do repertório linguísticos dos seus progenitores variam entre quatro línguas: Espanhol, Francês, Italiano e Inglês, embora todas elas pertencentes à família indo-europeia, respetivamente aos ramos das línguas românicas e germânicas.



**Gráfico 8** - Línguas faladas pelos pais

Como é possível observar no gráfico 8 a língua espanhola e a língua inglesa foram escolhidas em igual frequência absoluta (8 vezes cada uma), enquanto as línguas francesa e italiana tiveram uma frequência absoluta de 5 e 1 respetivamente.

### Pergunta 10 - Quais são as línguas que tu conheces?



**Gráfico 9** - Línguas que os inquiridos conhecem



Na questão 10 – “Quais são as línguas que tu conheces?” os resultados obtidos e expressos no gráfico 9 mostram que nem todos os alunos que responderam ao inquérito assumem conhecer a língua inglesa, uma vez que apenas doze alunos escolheram essa opção. Podemos deduzir que o aluno que não escolheu a opção “Inglês” pode ter interpretado a questão quanto ao seu nível de proficiência, uma vez que o Inglês é a disciplina de língua estrangeira da turma de estudo no contexto escolar. Dessa forma qualquer aluno desta turma já teria tido algum contacto com a língua inglesa e por isso assumir que conhece. Todavia reconhecemos que a expressão “conhecer uma língua” pode constituir ambiguidade na sua interpretação.

### **PERGUNTA 11. – Que língua(s) gostarias de aprender?**

Neste conjunto de questão (11) e subquestão (11.1) pretendia-se fazer um levantamento das línguas que os alunos gostariam de aprender e porquê. Desta forma pretendia-se perceber que representações tinham sobre as línguas que escolhiam.

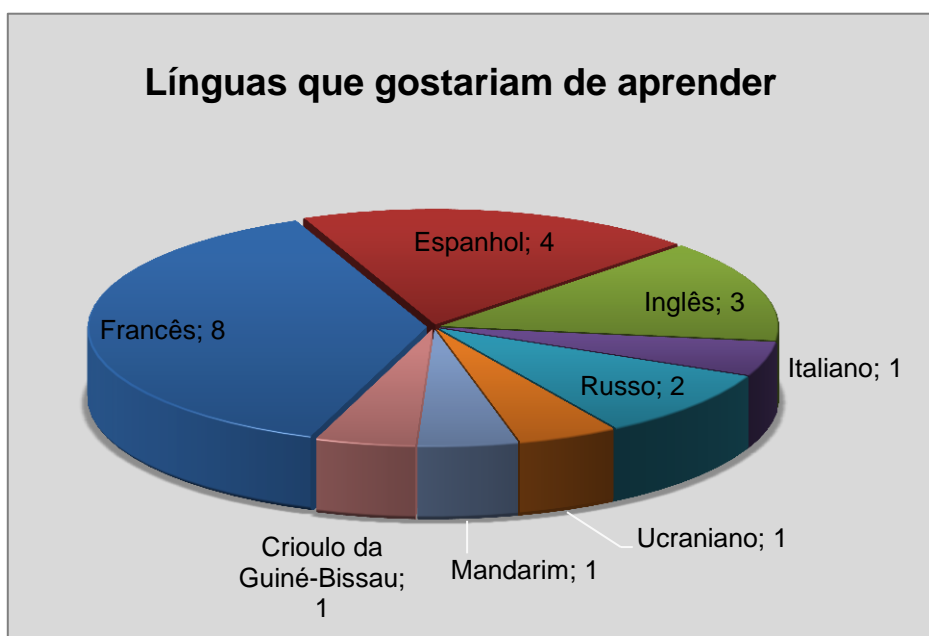
#### **Quadro II - Transcrição das respostas dos alunos à questão 11**

<b>Questionário</b>	<b>Resposta<sup>6</sup></b>
<b>1</b>	“Francês”
<b>2</b>	“Espanhol e Francês”
<b>5</b>	“Eu gostaria de aprender espanhol, francês e mais de inglês.”
<b>6</b>	“ Gostaria de aprender Russo.”
<b>7</b>	“Gostaria de aprender Ucrâniano.”
<b>9</b>	“Crioulo da Guiné-Bissau, Francês e Italiano.”
<b>10</b>	“Gostava de aprender mais inglês e francês.”
<b>11</b>	“Espanhol, Mandarim e Francês.”
<b>12</b>	“Francês e espanhol”
<b>16</b>	“Italiano”
<b>17</b>	“Gostaria de aprender muito melhor o inglês.”
<b>18</b>	“Russo.”
<b>19</b>	“Francês”

<sup>6</sup> As transcrições apresentadas estão inteiramente de acordo com o original.

Através da análise das transcrições das respostas dadas pelos alunos inquiridos expressas no Quadro II, é possível verificar uma curiosidade pelas línguas indo-europeias: Germânicas (Inglês), Românicas (Francês, Espanhol e Italiano) e Eslavas (Russo e Ucrâniano); pelas línguas Sino-tibetanas, como o Chinês, e pelas línguas Crioulas, como o Crioulo da Guiné- Bissau.

Transpondo os dados para o registo gráfico é possível observar no gráfico 10 que oito alunos gostavam de aprender Francês; quatro gostavam de aprender Espanhol; três mostravam interesse pelo Inglês; dois pelo Russo e as línguas Italiano, Ucrâniano, Mandarim e Crioulo da Guiné-Bissau apresentam uma preferência cada.



**Gráfico 10** - Línguas que os alunos gostariam de aprender

### PERGUNTA 11.1 – Porquê?

Quando questionados sobre o motivo de escolha das línguas acima referidos, os inquiridos apresentam motivos vários que se podem agrupar em categorias como o “gosto em aprender”; “valor estético e/ou afetivo” e “comunicação e/ou turismo”, conforme se pode visualizar no Quadro III.

**Quadro III - Categorias de análise para a justificação das escolhas dos alunos**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Questionário</b>	<b>Resposta<sup>7</sup></b>	<b>Frequência</b>
<b>“Gosto em aprender”</b>	1	“Porque nunca aprendi e gostava de aprender.” (Francês)	<b>2</b>
	12	“Porque gosto e é fixe aprender outras *líguas.” (Francês e Espanhol)	
<b>“Valor estético e/ou afetivo”</b>	2	“Porque acho que essas líguas são bonitas e sempre são mais umas líguas para aprender.” (Espanhol e Francês)	<b>3</b>
	7	“A maneira que eles falam chama a atenção” (Ucraniano)	
	16	“Acho interessante.” (Italiano)	
<b>“Comunicação e/ou turismo”</b>	5	“Espanhol e Francês porque são interessantes e Inglês porque é a língua mais falada no mundo.” (Espanhol, Francês e Inglês)	<b>7</b>
	9	“Porque se eu *sobesse falar aquelas líguas podia comunicar com amigos meus que eu conheci.” (Crioulo da Guiné-Bissau, Francês e Italiano)	
	10	“Porque inglês é uma língua que se fala muito e francês porque França é giro e quero passar férias lá.” (Inglês e Francês)	
	11	“Porque são as líguas mais faladas no mundo.” (Espanhol, Mandarin e Francês)	
	17	“Porque gosto de ir á Inglaterra.” (Inglês)	
	18	“Porque gostava de ir à *Russia” (Russo)	
	19	“Porque se não arranjar emprego em Portugal, poderei ir para o estrangeiro e acho que o Francês é importante.” (Francês)	

Como o quadro III demonstra, a maioria das justificações inserem-se na categoria “comunicação e/ou turismo”, com frequência sete. Julgamos que este facto acontece por os alunos considerarem que a comunicação é base das relações humanas e que desta forma estabeleceriam amizades entre os alunos estrangeiros.

<sup>7</sup> As transcrições apresentadas estão inteiramente de acordo com o original.

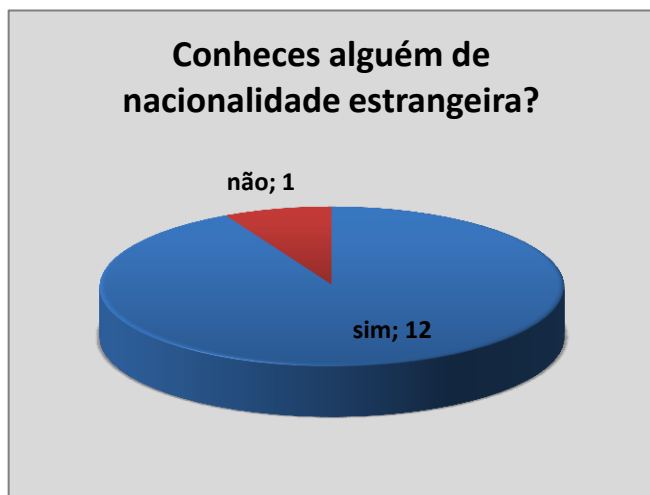
## PERGUNTA 12 - Conheces alguém de nacionalidade estrangeira?

### PERGUNTA 12.1 – Se sim, quem?

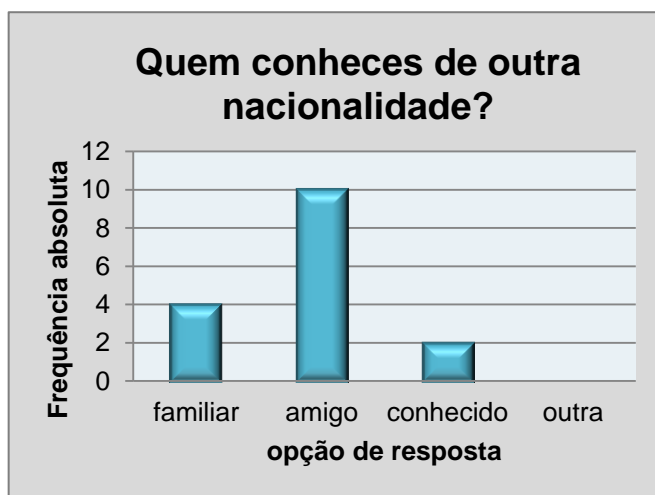
À pergunta “Conheces alguém de nacionalidade estrangeira?”, apenas um afirma não conhecer ninguém, os restantes doze responderam afirmativamente a esta questão, conforme é possível visualizar no gráfico 11.

Quando questionados sobre quem conhecem de outras nacionalidades, os alunos divergem no tipo de resposta. Observando o gráfico 12, podemos verificar que a resposta mais frequente é “amigo”, com dez ocorrências; seguindo-se a resposta “familiar” e “conhecido”, com quatro e duas ocorrências, respetivamente.

Refletindo sobre a relevância da escolha “amigo”, será pertinente inferir que os alunos desta faixa etária são capazes de estabelecer relações de amizade ou de proximidade com indivíduos de outras nacionalidades. Ou seja, ter uma nacionalidade, cultura, hábitos diferentes não são obstáculos para estabelecerem relações próximas. Porém, não nos podemos esquecer que os jovens inquiridos podem interpretar o termo “amigo” de forma um pouco ligeira, englobando neste termo um vasto leque de relações.



**Gráfico 11** - Se conhece alguém de nacionalidade estrangeira



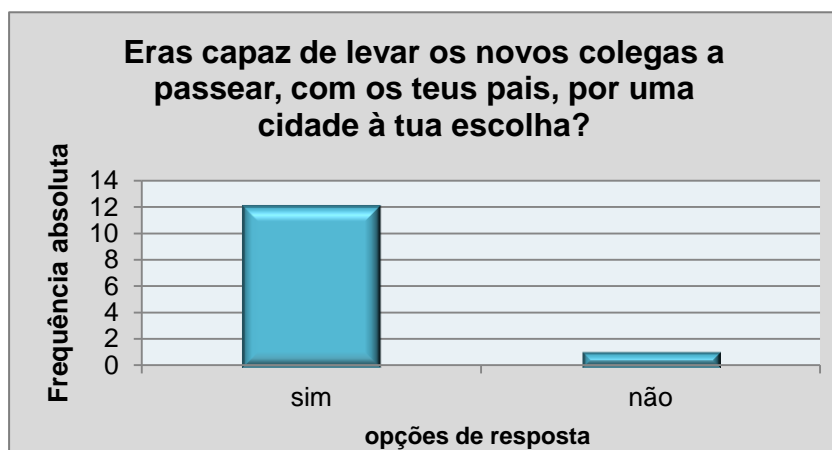
**Gráfico 12** - Quem conhece de nacionalidade estrangeira

#### 4.1.2. Representações sobre línguas e culturas

No que diz respeito ao segundo grupo do questionário, e dando continuidade à numeração do primeiro, partimos para a décima terceira questão. Aqui apresentámos um cenário de relacionamento entre o inquirido e nove alunos de diferentes nacionalidades, géneros e línguas maternas, onde pretendemos averiguar que representações têm os participantes destes alunos, bem como perceber como caracterizam a realidade de acolhimento na sua escola; ou seja, se os levariam a passear, a quem os apresentariam, por que ordem de preferência os colocariam e a respetiva justificação, entre outras levantadas.

**PERGUNTA 13 - Os colegas que te apresentámos anteriormente, de nacionalidade estrangeira, acabaram de chegar a Portugal e ainda não conhecem nada nem ninguém. Eras capaz de o(s) levar a passear, com os teus pais, por uma cidade à tua escolha?**

Perante a interrogação acima mencionada, a maioria dos alunos (12) afirmou ser capazes de levar os colegas estrangeiros a conhecer a cidade com os seus pais. No entanto, apenas um aluno respondeu de forma negativa, como é possível observar no gráfico 13. Relativamente à questão 13.2, o inquirido n.º 5 justificou a sua recusa alegando que “(...) ainda não os conhecia muito bem.”, revelando pouco à vontade para uma aproximação mais individual e familiar.



**Gráfico 13** - Os inquiridos levariam os novos colegas a conhecer uma cidade?

### PERGUNTA 13.1 - Se sim, onde o(s) levarias?

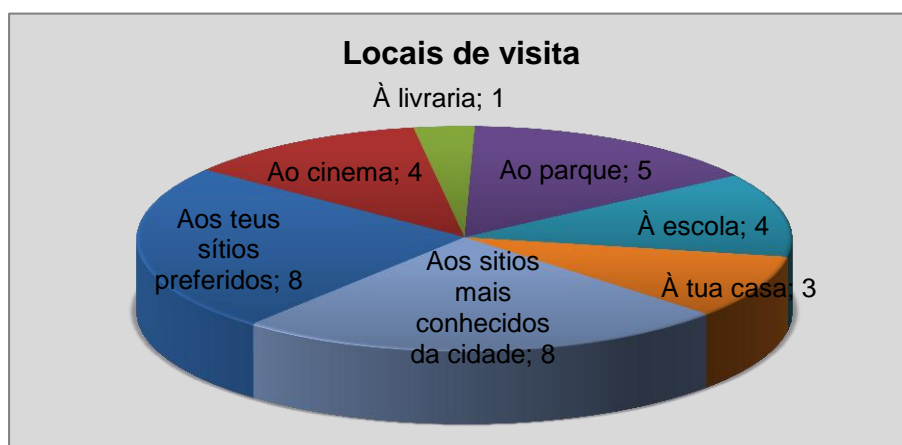
Posteriormente, quando questionados sobre a que locais levariam esses colegas estrangeiros, as respostas foram bastante heterogêneas.

Observando o gráfico 14, verificámos que os pontos mais escolhidos foram “aos teus sítios preferidos” e “aos sítios mais conhecidos da cidade”, com oito ocorrências cada um; seguindo-se os pontos “ao parque”, “ao cinema”, “à escola”, com 5 ocorrências no primeiro caso e 4 para cada um dos restantes.

Por fim, os locais menos escolhidos são “à tua casa” e “à livraria”, com apenas 3 e 1 ocorrência, respetivamente.

Os “sítios mais conhecidos da cidade” parece-nos ser uma escolha óbvia, uma vez que qualquer roteiro de turismo assume preferência pelos *hot spots* da cidade que se está a visitar. Por sua vez, a escolha “aos teus sítios preferidos” mostra uma predisposição do inquirido na partilha dos seus gostos pessoais, não se prendendo apenas nos pontos turísticos, por si só. Estes inquiridos revelam interesse num envolvimento mais pessoal e próximo.

Quanto aos menos escolhidos, a “tua casa” e a “livraria”, podemos perceber que no caso do primeiro, comparativamente aos restantes, implica que o inquirido abdique da sua privacidade e que permita a entrada do colega estrangeiro no seio familiar, partilhando modos de viver e uma certa intimidade. No caso da “livraria”, como só um inquirido escolheu esta possibilidade, deduzimos que os alunos nesta faixa etária não consideram a livraria como um lugar a dar a conhecer. No entanto, este resultado pode também ser sinónimo da falta de motivação dos alunos inquiridos pela leitura, uma vez que os jovens tendem a partilhar experiências que eles próprios apreciam.



**Gráfico 14** - locais de visita escolhidos pelos alunos

### **PERGUNTA 13.3 - Apresentarias esse(s) colega(s) a alguém?**

#### **PERGUNTA 13.3.1 – Se sim, a quem?**

Perante a primeira questão, todos os alunos responderam afirmativamente. No que concerne à segunda, os alunos demonstraram um maior favorecimento pelos amigos, seguido dos familiares e dos vizinhos, com 17, 15 e 7 de frequência absoluta como ilustra o gráfico 15.

Estas preferências refletem o grau de intimidade entre os intervenientes. Os inquiridos e respetivos amigos partilham os mesmos interesses e motivações, tornando o seu favorecimento natural e lógico. Com os familiares e vizinho existe um convívio diário que se repercute nas suas escolhas.



**Gráfico 15** - a quem apresentavam o novo colega

#### **PERGUNTA 13.3.2 - Se não, porquê?**

Não houve respostas a esta pergunta pois todos afirmaram apresentar o novo colega a alguém.

### **PERGUNTA 14 - Se pudesses escolher os alunos, do Quadro I, para se sentar ao teu lado nas aulas, qual seria a tua preferência?**

Relativamente à questão apresentada, podemos constatar que as preferências foram equilibradas surgindo três alunos nos primeiros lugares com 4 votos cada um, tratando-se dos Alunos A (Russo), B (Inglesa) e D (Portuguesa).

Porém, nos últimos lugares no quadro de preferências dos nossos inquiridos, surge destacado o aluno C (Chinesa) com frequência absoluta 7, e, curiosamente, são novamente frequentes os alunos A (Russo) e D (Portuguesa) com 4.

#### **Quadro IV - Preferências dos alunos inquiridos sobre os alunos estrangeiros**

<b>Alunos Fictícios</b>	<b>1.º Lugar</b>	<b>2.º Lugar</b>	<b>Total</b>	<b>Alunos Fictícios</b>	<b>8.º Lugar</b>	<b>9.º Lugar</b>	<b>Total</b>
<b>Aluno A (Russo)</b>	3	1	4	<b>Aluno A (Russo)</b>	3	1	4
<b>Aluno B (Inglesa)</b>	3	1	4	<b>Aluno B (Inglesa)</b>	1	2	3
<b>Aluno C (Chinesa)</b>	1	2	3	<b>Aluno C (Chinesa)</b>	1	6	7
<b>Aluno D (Portuguesa)</b>	3	1	4	<b>Aluno D (Portuguesa)</b>	1	3	4
<b>Aluno E (Francês)</b>	2	1	3	<b>Aluno E (Francês)</b>	1	0	1
<b>Aluno F (Moçambicano)</b>	0	1	1	<b>Aluno F (Moçambicano)</b>	2	0	2
<b>Aluno G (Brasileira)</b>	0	2	2	<b>Aluno G (Brasileira)</b>	2	0	2
<b>Aluno H (Cabo-Verdiano)</b>	0	3	3	<b>Aluno H (Cabo-Verdiano)</b>	2	0	2
<b>Aluno I (Espanhol)</b>	1	1	2	<b>Aluno I (Espanhol)</b>	0	1	1

Quando questionados sobre as razões que os levaram a estabelecer esta ordem de escolhas (questão 14.1), os alunos alegaram vários motivos dos quais se destacam a facilidade ou dificuldade de comunicação com o outro; a curiosidade pelo país de origem do imigrante e o interesse ou desinteresse pela aprendizagem de determinada língua. Estas justificações são apresentadas no Quadro V agrupadas em categorias de análise: “Gosto em aprender”; “Valor estético e/ou afetivo” e “Comunicação e/ou turismo”.

É de referir que três das justificações dadas pelos inquiridos não se enquadraram em nenhuma destas categorias, uma vez que não acrescentam informações úteis para a análise da questão, como por exemplo: “Porque foi o que me \*parceu melhor.” (questionário 1); “Porque escolhi assim.” (questionário 12) e “É a ordem das línguas de que eu menos escolhi.” (questionário 17).



**Quadro V - Justificação das escolhas dos inquiridos, no geral**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Questionário</b>	<b>Resposta<sup>8</sup></b>	<b>Frequência</b>
<b>“Gosto em aprender”</b>	10	“Porque quero aprender línguas não muito parecidas com o português e muito populares.”	<b>3</b>
	18	“Coloquei por ordem das línguas que gostava mais de aprender.”	
	19	“Eu escolhi em primeiro Francês porque como já disse gostava de aprender Francês e em último o chinês porque não gosto da língua.”	
<b>“Valor estético e/ou afetivo”</b>	11	“Tenho más recordações de meninos chineses com que me cruzei. Eu e o aluno A já somos um pouco amigos.”	<b>2</b>
	19	“Eu escolhi em primeiro Francês porque como já disse gostava de aprender Francês e em último o chinês porque não gosto da língua.”	
<b>“Comunicação e/ou turismo”</b>	2	“Em 1º escolhi o aluno D, porque me parecia ser fácil de *comunicar gosto de ter amigas. O aluno B foi a última por *era mais difícil de perceber”	<b>6</b>
	5	“Por causa das línguas.”	
	6	“O aluno B seria o primeiro, porque assim tinha mais facilidade a falar Inglês com ela, e em último o F <sup>9</sup> , porque não tenho facilidade nenhuma de falar chinês.”	
	7	“É o meu sonho ir a china por isso ela achodava-me a prender línguas, etc.”	
	9	“Eu escolhi assim porque conheço melhor as línguas.”	
	16	“Escolhi assim com base na curiosidade que tenho de conhecer os seus países e nas que entendo melhor.”	

Com o Quadro V percebemos que o padrão de respostas não se altera substancialmente; por outras palavras, os alunos continuam a dar prioridade à “comunicação e/ou turismo”, em detrimento do “gosto em aprender” ou “valor estético e/ou afetivo” das línguas. Esta facilidade, ou ausência dela, no domínio da língua é motivo para as suas escolhas e consequentes justificações.

<sup>8</sup> As transcrições apresentadas estão inteiramente de acordo com o original.

<sup>9</sup> O inquirido cometeu uma gralha na escrita devendo querer dizer o aluno C, pois este é que corresponde ao que o inquirido colocou em último lugar e é o que diz respeito ao colega chinês.

## PERGUNTA 15 – Qual/quais o(s) motivo(s) da tua 1ª escolha?

### 15.1 – Justifica.

Os principais motivos que levam os alunos a escolher primeiramente determinados colegas fictícios, como podemos observar no gráfico 16, prendem-se com o gosto e curiosidade em aprender uma nova língua ou melhorar os seus conhecimentos da mesma; pela diferença cultural que os impele a quererem conhecer e pelo género.



**Gráfico 16** - Motivos da 1.ª escolha

Todas as justificações dadas pelos inquiridos para os motivos das suas escolhas estão transcritas no Quadro VI, onde se encontram agrupadas em categorias de análise, como “Gosto em aprender”, “Valor estético e/ou afetivo”, “Comunicação e/ou turismo” e “Género”.

A frequência pela categoria “Gosto em aprender” aumenta em relação aos quadros anteriores. Porém, a “Comunicação e/ou turismo” encontra-se imediatamente a seguir com cinco de frequência. Entendemos através dos novos resultados que os inquiridos se encontram entusiasmados com a novidade cultural e linguística apresentada pelos alunos fictícios e, como tal, o seu crescente gosto em adquirir novos conhecimentos.

**Quadro VI - Transcrição das respostas dos alunos à questão 15.1**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Questionário</b>	<b>Resposta<sup>10</sup></b>	<b>Frequência</b>
<b>“Gosto em aprender”</b>	1	“Porque queria aprender francês.”	<b>6</b>
	7	“Porque adorava aprender e a china e o melhor sitio para se descontraír.”	
	10	“Quero aprender a falar a língua dele/a.”	
	17	“Porque gostaria de aprender um pouco mais de cada língua e a falar com outra pessoa dessa língua aprenderia alguma coisa.”	
	18	“Porque gostava de aprender Russo.”	
	19	“Adorava aprender Francês.”	
<b>“Valor estético e/ou afetivo”</b>	11	“Já somos conhecidos”	<b>2</b>
	12	“Porque aprecio as qualidades.”	
<b>“Comunicação e/ou turismo”</b>	5	“Porque assim se eu *precisa-se de ajuda percebia.”	<b>5</b>
	6	“Porque eu tenho facilidade a falar inglês e assim falaria normalmente.”	
	7	“Porque adorava aprender e a china e o melhor sitio para se descontraír.”	
	9	“Porque *pudia tirar dúvidas com o aluno português que eu conheço bem a língua se fosse um russo já era mais complicado.”	
	16	“É a que entendo melhor que seja de uma nacionalidade diferente *á minha.”	
<b>“Género”</b>	2	“Escolheria pelo género porque acho que as raparigas é o principal para uma longa amizade.”	<b>1</b>

É de reparar que o total de frequência é superior ao número de alunos inquiridos, dado que uma das respostas apresentadas (questionário 7) se

<sup>10</sup> As transcrições apresentadas estão inteiramente de acordo com o original.

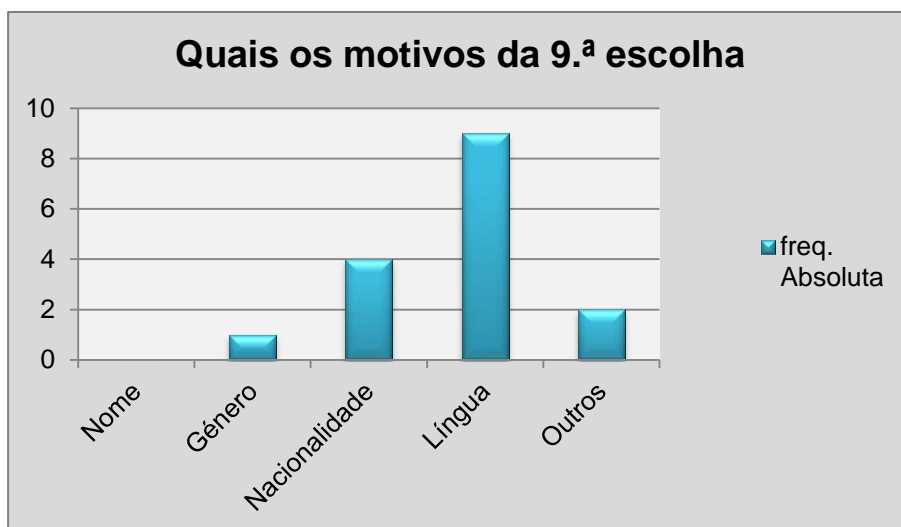
enquadra em duas categorias de análise, “gosto em aprender” e “Comunicação e turismo”.

## **16 - Qual/ quais o(s) motivo(s) da tua escolha n.º 9?**

### **16.1 - Justifica.**

Os motivos que levam os alunos a escolher em último lugar determinados colegas fictícios, como podemos observar no gráfico 17, são a língua e a nacionalidade, com frequência 9 e 4, respetivamente. No que diz respeito à opção “outros”, dois dos inquiridos alegaram que tinham “(...) más recordações de alguns chineses” (A11) e uma certa desconsideração devido à “(...) maneira de falar [dos chineses]” (A19).

Por último, regista-se o fator género que não desempenhou qualquer papel de relevo, tendo obtido a frequência de 1.



**Gráfico 17 - Motivos da 9.ª escolha**

Todas as justificações dadas pelos inquiridos para os motivos das suas escolhas estão transcritas no seguinte quadro:

**Quadro VII - Transcrições das respostas dos alunos à questão 16.1**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Questionário</b>	<b>Resposta<sup>11</sup></b>	<b>Frequência</b>
<b>“Valor estético e/ou afetivo”</b>	1	“Não gosto de Russo.”	<b>6</b>
	7	“Detesto Inglês isto é não percebo nada.”	
	10	“Nunca quis ir à china, não gosto de chinês, não quero aprender chinês (é complicado).”	
	11	“Não gosto muito de chineses.”	
	12	“Porque é portuguesa e eu gosto da língua e das qualidades.”	
	19	“Não gosto da língua chinesa.”	
<b>“Comunicação e/ou turismo”</b>	2	“Pela língua porque ia ser complicado *entendermonos mas para sermos amigas isso não *intereça.”	<b>7</b>
	5	“Porque assim se eu precisa-se de ajuda não ia perceber nada e ia continuar com a dúvida.”	
	6	“Porque eu não percebo chinês.”	
	9	“Porque eu não conheço a língua não *sem falar nem perceber a língua chinesa.”	
	16	“Não entendo bem espanhol e não acho o país muito interessante.”	
	17	“Porque é a nacionalidade que eu conheço mais.”	
	18	“Porque português Europeu não é tão difícil como Russo.”	

Nesta questão encontramos um equilíbrio nas justificações avançadas pelos inquiridos, que variam entre o “valor estético e/ou afetivo” e “comunicação e/ou turismo”. Pensamos que neste caso, uma vez que se trata das suas justificações para o nono lugar, motivos como dificuldade de comunicação e desagrado por determinada língua, adquiram especial relevo nesta fase. Assim, a língua ganha um reforço negativo já que é a principal característica de uma determinada nacionalidade que faz com que seja afastada.

<sup>11</sup> As transcrições apresentadas estão inteiramente de acordo com o original.

**Pergunta 17.1 - Imagina que os alunos que escolheste em 8.º e 9.º lugares, do Quadro I, têm os mesmos gostos do que tu (música, livros, futebol, etc.). Qual escolherias agora, para se sentar ao teu lado? Reorganiza agora as tuas opções, tendo em conta os novos dados apresentados.**

Após esta reorganização são observáveis algumas mudanças nas preferências dos inquiridos. O aluno B (Inglesa) surge assim no topo das preferências com 7 votos, seguindo o aluno A (Russo), com 5, e E (Francês), com 4.

Em contrapartida, o aluno C (Chinesa) e o G (Brasileira) são os alunos menos votados, seguidos de perto pelos alunos H (Cabo-Verdiano) e I (Espanhol).

No caso do aluno C (Chinês), este já ocupava a nona posição na tabela de preferências de alguns inquiridos e apesar de se apresentarem novas características ao aluno C, apenas se notou uma pequena recuperação, de 7 para 5 de frequência.

No caso dos alunos G (Brasileira), H (Cabo-Verdiano) e I (Espanhol) verificou-se uma descida acentuada na segunda classificação, fruto da reorganização das preferências dos inquiridos.

Estes novos resultados poderão significar que a personalidade tem impacto nas escolhas dos inquiridos desta faixa etária. Elementos como o gosto musical, desporto, livros, entre outros são motivos para a aproximação e/ou afastamento entre pessoas diferentes. Independentemente da nacionalidade de cada um as características pessoais produzem efeitos nas representações dos alunos e demonstram que estas não são imutáveis, ou seja, estas desenvolvem-se e modificam-se com o crescimento pessoal e com o convívio social.

Para uma análise mais clara, apresentamos o seguinte quadro resumo:

**Quadro VIII - Resumo das escolhas dos alunos antes e depois da reorganização**

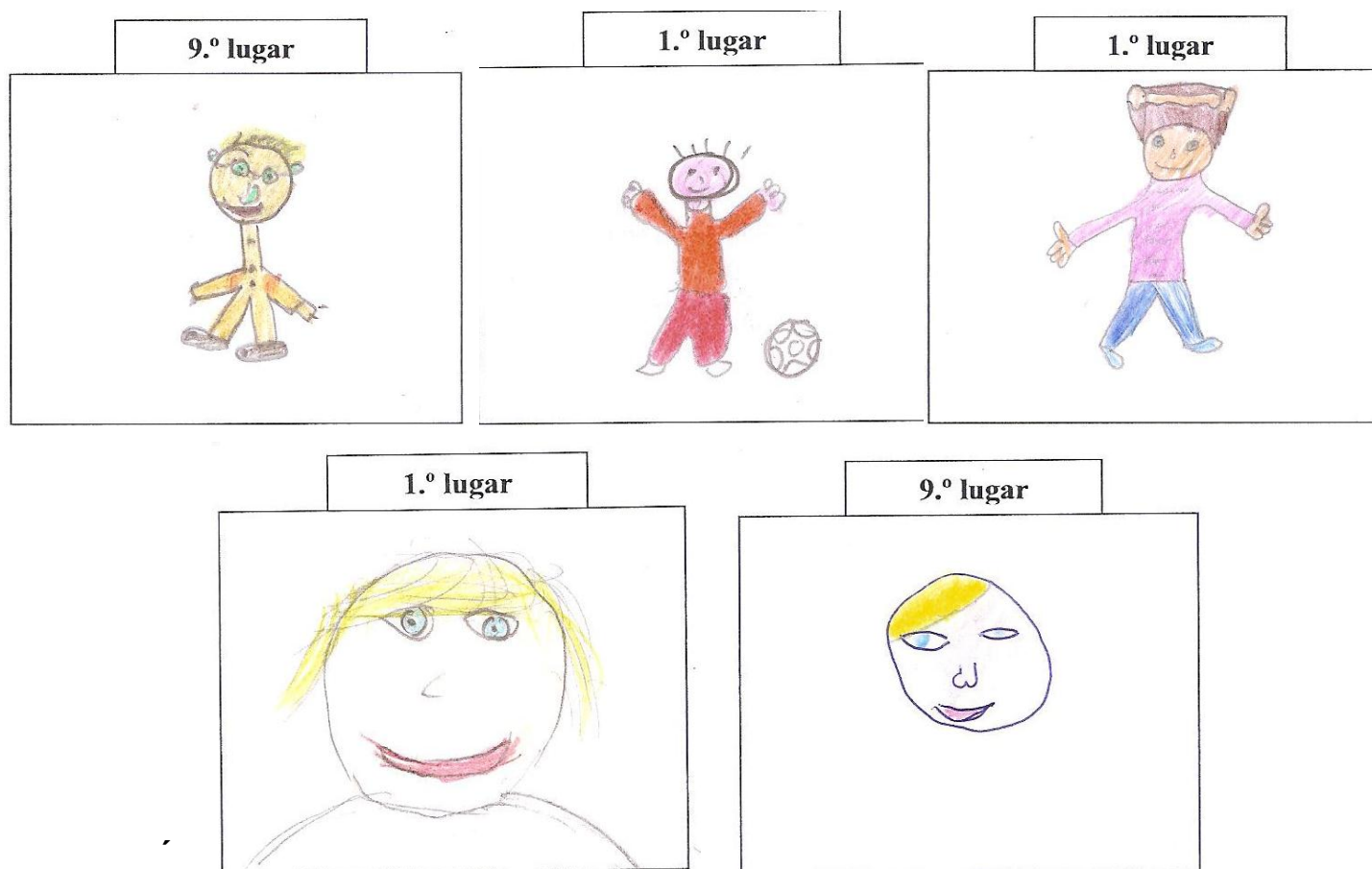
Primeira organização							Reorganização após novos dados						
Alunos fictícios	1.º Lugar	2.º Lugar	Total	8.º Lugar	9.º Lugar	Total	Alunos fictícios	1.º Lugar	2.º Lugar	Total	8.º Lugar	9.º Lugar	Total
<b>Aluno A</b> (Russo)	3	1	4	3	1	4	<b>Aluno A</b> (Russo)	3	2	5	0	2	2
<b>Aluno B</b> (Inglesa)	3	1	4	1	2	3	<b>Aluno B</b> (Inglesa)	6	1	7	1	0	1
<b>Aluno C</b> (Chinesa)	1	2	3	1	6	7	<b>Aluno C</b> (Chinesa)	0	2	2	2	3	5
<b>Aluno D</b> (Portuguesa)	3	1	4	1	3	4	<b>Aluno D</b> (Portuguesa)	1	2	3	0	2	2
<b>Aluno E</b> (Francês)	2	1	3	1	0	1	<b>Aluno E</b> (Francês)	2	2	4	0	1	1
<b>Aluno F</b> (Moçambicano)	0	1	1	2	0	2	<b>Aluno F</b> (Moçambicano)	1	1	2	0	1	1
<b>Aluno G</b> (Brasileira)	0	2	2	2	0	2	<b>Aluno G</b> (Brasileira)	0	1	1	4	1	5
<b>Aluno H</b> (Cabo-Verdiano)	0	3	3	2	0	2	<b>Aluno H</b> (Cabo-Verdiano)	0	2	2	4	0	4
<b>Aluno I</b> (Espanhol)	1	1	2	0	1	1	<b>Aluno I</b> (Espanhol)	0	0	0	1	3	4

É de referir que dos treze inquiridos, quatro mantiveram as suas escolhas iniciais, sem que se tenham deixado influenciar pelos novos dados apresentados. Certamente alguns alunos mudaram a sua opinião porque consideraram as características pessoais, dos alunos fictícios, importantes para a criação de uma relação pessoal de amizade. Por sua vez, outros julgaram que os novos dados apresentados não teriam peso suficiente para alterar as suas escolhas iniciais.

**Pergunta 18 – Agora imagina os alunos que escolheste em primeiro e último lugares, na questão anterior, e desenha-os. Utiliza cores.**

De acordo com a questão colocada, os alunos ilustraram as suas representações relativamente aos alunos estrangeiros, escolhidos em 1.º e/ou 9.º lugar. Da análise efetuada retiramos as principais e mais comuns características que se verificam no desenho.

**Aluno A – Nacionalidade Russa**



**Ilustração 1 - Desenhos feitos pelos alunos acerca da nacionalidade Russa**

<b>Cabelo:</b>	Loiro e curto
<b>Olhos:</b>	Azuis
<b>Tez:</b>	Clara
<b>Traços Psicológicos:</b>	Simpático
<b>Observações:</b>	Utilização de Ushanka (gorro típico da Rússia)



Dos cinco desenhos apresentados, três deles são de corpo inteiro e os restantes dois apenas de rosto/busto.

Como é possível observar, todos apresentam tez clara entre os tons de branco, amarelo e rosa. Por sua vez, o cabelo é loiro, sendo que dois dos desenhos não apresentam cor no cabelo.

Os olhos também foram, na maioria, coloridos com a cor azul. Isto significa que as representações dos inquiridos são voltadas para o estereótipo de que os Russos têm olhos azuis e cabelo loiro, um facto que é comum com a aluna B de nacionalidade inglesa.

Três dos desenhos ocupam o primeiro lugar, e duas o nono lugar. No entanto, estes desenhos parecem dar-nos a indicação de sentirem pessoas abertas, disponíveis, simpáticas, calorosas, por apresentarem um sorriso, braços abertos e um olhar doce, quase que “penetrante”.

É importante ainda refletir sobre o facto de três representações serem de corpo inteiro e dois só de rosto. Pensamos que, no primeiro caso significará que estas nacionalidades se encontram mais distantes e por esse motivo os terem desenhado numa profundidade mais distante. Em contrapartida, poderá também dizer que para estes alunos inquiridos, os colegas fictícios são seres completos e por isso a necessidade de os desenharem de corpo inteiro.

No segundo caso, uma vez que a representação foi feita numa primeira profundidade, significa que se encontra mais próximo do inquirido e por isso ocupa um maior espaço de desenho. É também de registar que o desenho a corpo inteiro pode mostrar que o desenvolvimento cognitivo destes alunos se encontra mais desenvolvido (Fernandes, 2013), pois ao observarem os outros não veem só o rosto, mas sim um todo. Esse todo é mais que a soma das partes como defende a teoria de Gestalt.

## Aluno B – Nacionalidade Inglesa



**Ilustração 2** - Desenhos feitos pelos alunos acerca da nacionalidade Inglesa

<b>Cabelo:</b>	Loiro-acastanhado
<b>Olhos:</b>	Azuis
<b>Tez:</b>	Clara, rosada
<b>Traços Psicológicos:</b>	Simpático
<b>Observações:</b>	-----

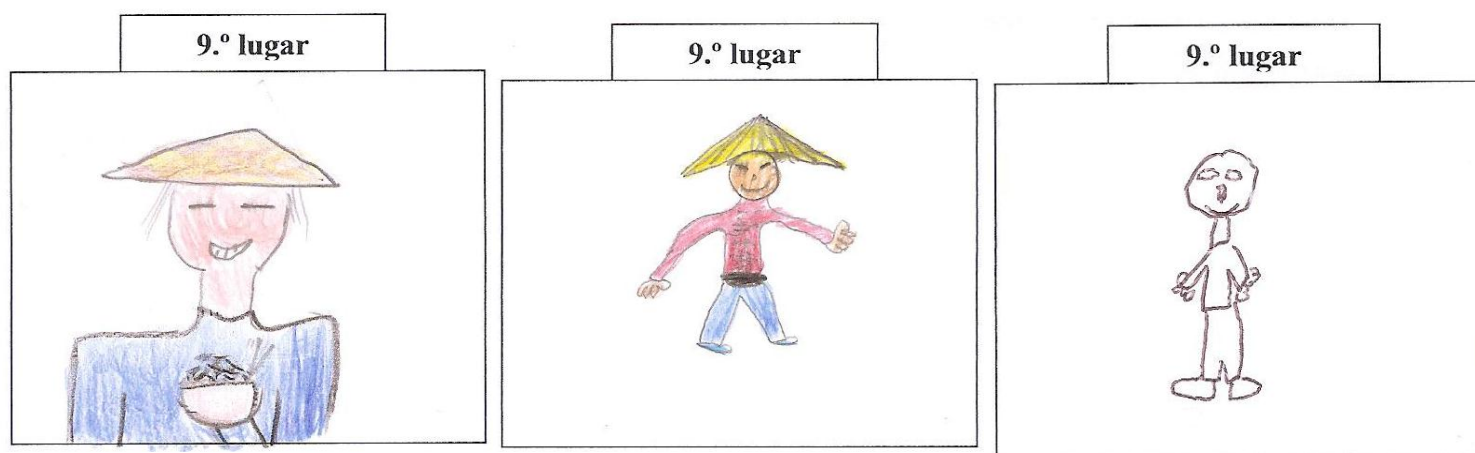
Neste conjunto de representações, os inquiridos que desenharam a aluna inglesa optaram por fazer desenhos completos (1), incompletos só com rosto (3) e incompletos com busto (2). Todas as representações são do primeiro lugar, isto é, seis alunos inquiridos escolheram a aluna B como sua preferida.

As ilustrações são coloridas, apesar de uma delas apenas ter colorido o cabelo. O cabelo da aluna B é loiro em três desenhos; castanho em dois e ruivo num outro.

Todas têm um sorriso o que faz acreditar que são pessoas simpáticas e afáveis. Os olhos são, na maioria, desenhados com a cor azul, verde ou castanho. Os cabelos são todos lisos, caso que não se verifica noutras representações de outras nacionalidades, como o caso da aluna D de nacionalidade portuguesa.

Também nestas representações se podem apontar diferentes desenvolvimentos cognitivos dos alunos, comparando o número de pormenores desenhados de uns para os outros. Como exemplo, observamos um desenho de corpo inteiro com detalhes como a decoração da camisola, pestanas e o rosto corado. Noutros apenas o busto ou, ainda mais reduzidos, o rosto, sem grandes pormenores faciais.

### Aluno C – Nacionalidade Chinesa



**Ilustração 3** - Desenhos feitos pelos alunos acerca da nacionalidade Chinesa

<b>Cabelo:</b>	Castanho; pouco cabelo
<b>Olhos:</b>	Rasgados
<b>Tez:</b>	Rosada, amarelada
<b>Traços Psicológicos:</b>	Simpático
<b>Observações:</b>	Utilização de um chapéu em bico e de tigela de arroz com pauzinhos

As duas representações iniciais demonstram um desenvolvimento cognitivo próximo entre os dois primeiros autores, pois ambos desenharam o aluno chinês numa perspectiva semelhante e, talvez mais importante, representam adereços e utensílios (a tigela de arroz com pauzinhos no primeiro caso e o chapéu cônico em ambos).

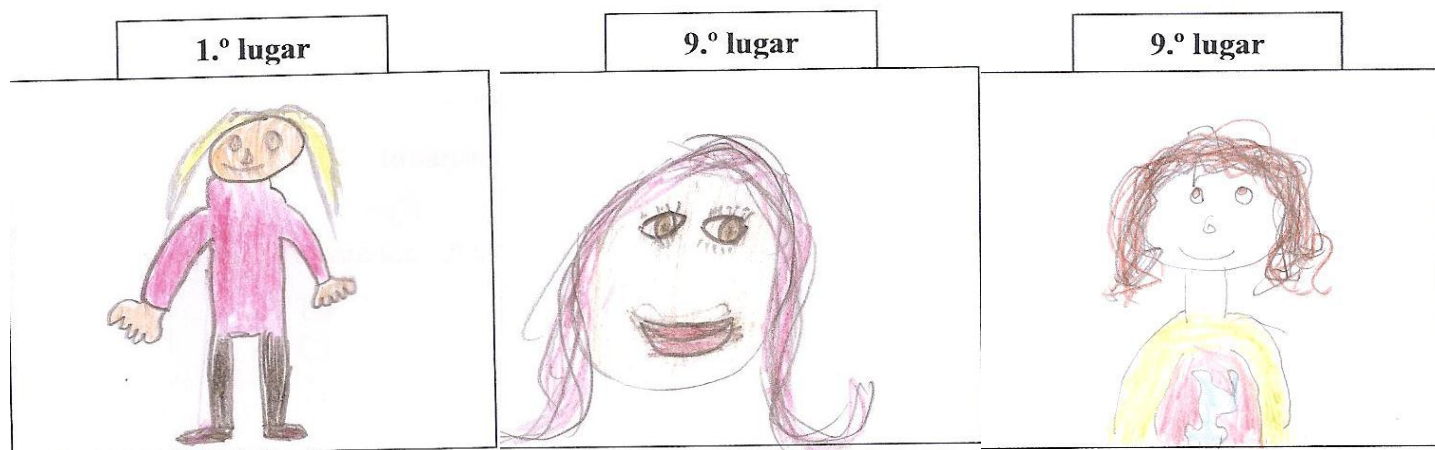
Estas duas representações também demonstram, sem grande margem para dúvidas, a presença de visões estereotipadas, possivelmente desenvolvidas no seio familiar, mas também dos seus conhecimentos, das Bandas Desenhadas, da comunicação social, entre outros.

O terceiro desenho é um caso particular de representação pois, como é observável, não apresenta cor e é de uma simplicidade extrema para um aluno que frequenta o 6º ano do 2º CEB. Por estar incompleto e sem cor, analisámos o questionário mais detalhadamente e inferimos que a terceira representação é de um dos alunos com NEE.

As representações mostram o aluno C sempre sorridente, com os olhos cerrados, sem apresentação de cor e sem cabelo, à exceção do 1º exemplo onde é possível observar uns fios de cabelo com aspeto fino, escasso e de cor cinza.

Deve ser ainda alvo da nossa atenção e análise a particularidade dos três desenhos representarem o nono lugar de três alunos inquiridos. Ou seja, sempre que a escolha recaiu sobre o aluno C, de nacionalidade chinesa, este ocupou o último lugar no quadro de preferências dos inquiridos. Segundo os inquiridos, a língua apresenta-se como um obstáculo, o que fez com que o aluno chinês nunca atingisse o topo das preferências.

### Aluno D – Nacionalidade Portuguesa



**Ilustração 4** - Desenhos feitos pelos alunos acerca da nacionalidade Portuguesa

<b>Cabelo:</b>	Loiro, castanho
<b>Olhos:</b>	Castanhos
<b>Tez:</b>	Branca, rosada
<b>Traços Psicológicos:</b>	Simpático
<b>Observações:</b>	-----

A aluna D, de nacionalidade portuguesa, foi escolhida por três inquiridos, ocupando o 1º lugar uma só vez e o 9º lugar em duas ocasiões.

A aluna é desenhada com olhos castanhos; tez branca ou amarelada; com cabelo liso e loiro, no primeiro desenho, ondulado e encaracolado no segundo e terceiro caso, respetivamente. Tem, no geral, uma aparência simpática, de sorriso acolhedor e olhar caloroso.

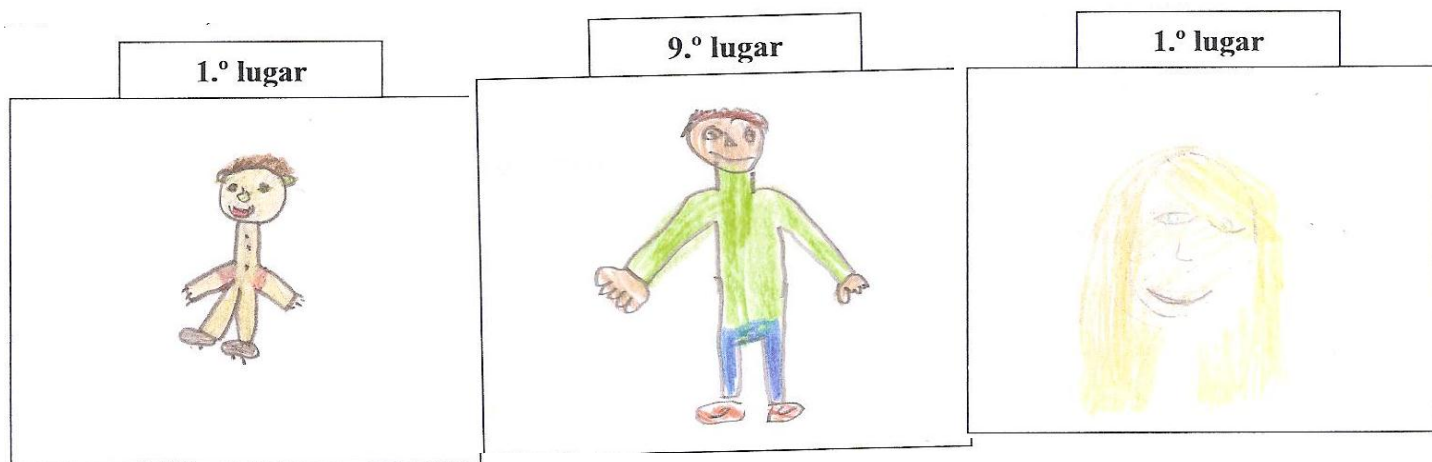
As duas últimas representações ocupam o nono lugar e a primeira situa-se no primeiro lugar. A língua surge como o motivo para estas posições tão divergentes já que esta, para alguns alunos, poderá causar uma certa desmotivação pois trata-se da sua LM; por outro lado, outros alunos poderão ver uma vantagem, dado facilitar a comunicação entre os intervenientes.

De referir que de todas as representações a que tivemos acesso nos questionários, a aluna D é aquela que dá a sensação de que ocupou mais o espaço destinado ao desenho. Este facto deve-se, provavelmente, ao significado atribuído por cada inquirido à nacionalidade. Afinal, trata-se da sua

própria nacionalidade, o que os pode ter levado a representarem-se a eles próprios ou aos seus próximos.

Por fim, mais uma vez se deve salientar o diferente desenvolvimento cognitivo apresentado por dois dos inquiridos que apresentaram desenhos mais completos, incluindo total ou parcialmente o corpo e vestuário um pouco mais elaborado.

### Aluno E – Nacionalidade Francesa



**Ilustração 5** - Desenhos feitos pelos alunos acerca da nacionalidade Francesa

<b>Cabelo:</b>	Loiro, castanho
<b>Olhos:</b>	Castanhos
<b>Tez:</b>	Rosada
<b>Traços Psicológicos:</b>	Simpático
<b>Observações:</b>	-----

O aluno E (Francês) foi escolhido duas vezes para o primeiro lugar e apenas uma vez para o nono lugar.

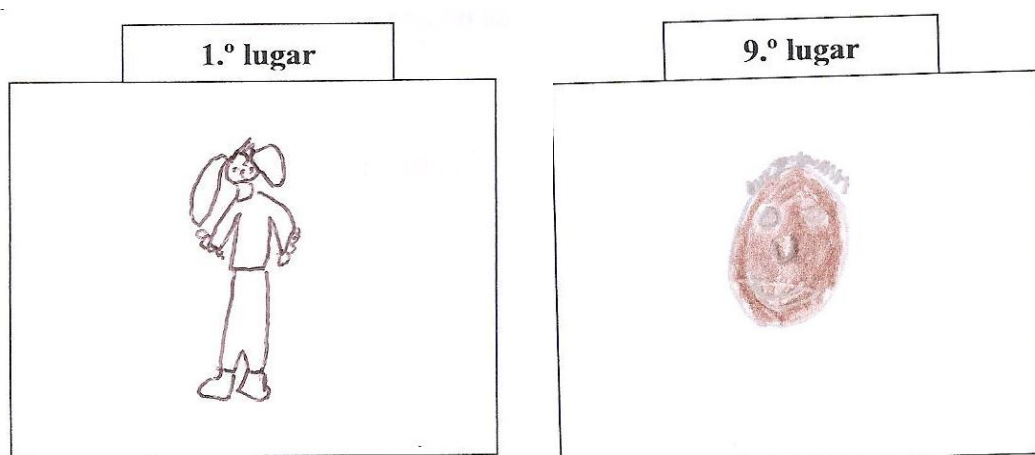
São utilizadas cores para a representação deste aluno, desde o verde e o azul para a roupa, passando pelo castanho para a roupa e cabelo. Contudo, na terceira representação apenas se realça a cor amarela do cabelo. Torna-se um pouco impercetível a cor dos olhos, mas parece tratar-se de castanho.

No último desenho, apenas foi dado destaque ao rosto do aluno, mas com cores e traços extremamente ténues. Pelo contrário, nos restantes

trabalhos este é representado de corpo inteiro, muito embora com diferentes tamanhos.

A simpatia é um traço psicológico representado pelos alunos em quase todos os desenhos. Estes desenhos não são exceção, todavia denotam-se algumas *nuances*, pois a curvatura do sorriso não é tão acentuada como nos outros casos.

### Aluno F – Nacionalidade Moçambicana



**Ilustração 6** - Desenhos feitos pelos alunos acerca da nacionalidade Moçambicana

<b>Cabelo:</b>	Castanho
<b>Olhos:</b>	Castanho
<b>Tez:</b>	Escura
<b>Traços Psicológicos:</b>	-----
<b>Observações:</b>	Desenho sem cor; orelhas grandes

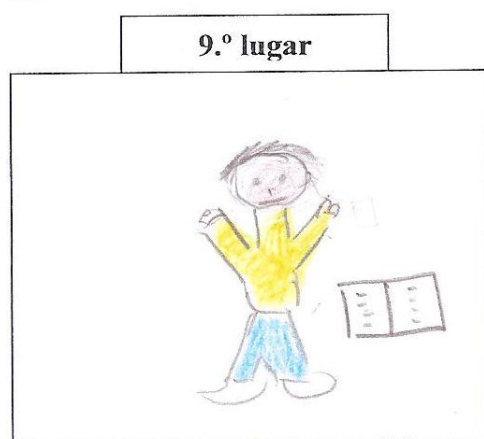
Este aluno (Moçambicano) foi escolhido tanto para 1º lugar como para último, numa proporção 1:1. No caso do primeiro desenho, não foi utilizada qualquer cor para ilustrar o desenho, talvez por falta de tempo ou de motivação, uma vez que o inquirido que o representou possui NEE.

É possível observar que nesse desenho a figura humana é representada com orelhas grandes. Não pensamos que tenha sido propositado, mas sim porque um dos alunos com NEE possui dificuldades ao nível da motricidade,

criando dificuldades acrescidas quando confrontados com este tipo de atividades.

No segundo trabalho é apenas representado o rosto com a tez em tons de castanho. Pelo facto dos restantes elementos do rosto terem ficado a carvão, criou um contraste de todo insuficiente para tornar perceptível a cor dos olhos e outros traços físicos e psicológicos que pudessem ser salientados.

### Aluno G – Nacionalidade Brasileira



**Ilustração 7** - Desenhos feitos pelos alunos acerca da nacionalidade Brasileira

<b>Cabelo:</b>	Castanho
<b>Olhos:</b>	Castanhos
<b>Tez:</b>	Clara
<b>Traços Psicológicos:</b>	Simpático e festivo
<b>Observações:</b>	Utilização do adereço livro; as cores utilizadas para a roupa são iguais às cores do equipamento de futebol da seleção brasileira.

Apenas possuímos uma representação do aluno de nacionalidade brasileira, colocado pelo autor do desenho no nono lugar do ranking das preferências, o que limita bastante a nossa capacidade em retirar as devidas ilações.

Em todo o caso, este é-nos apresentado com tez clara e cabelo escuro, de expressão feliz e jovial, com uma indumentária de cores garridas e apelativas que nos fazem lembrar o equipamento da seleção brasileira de futebol.

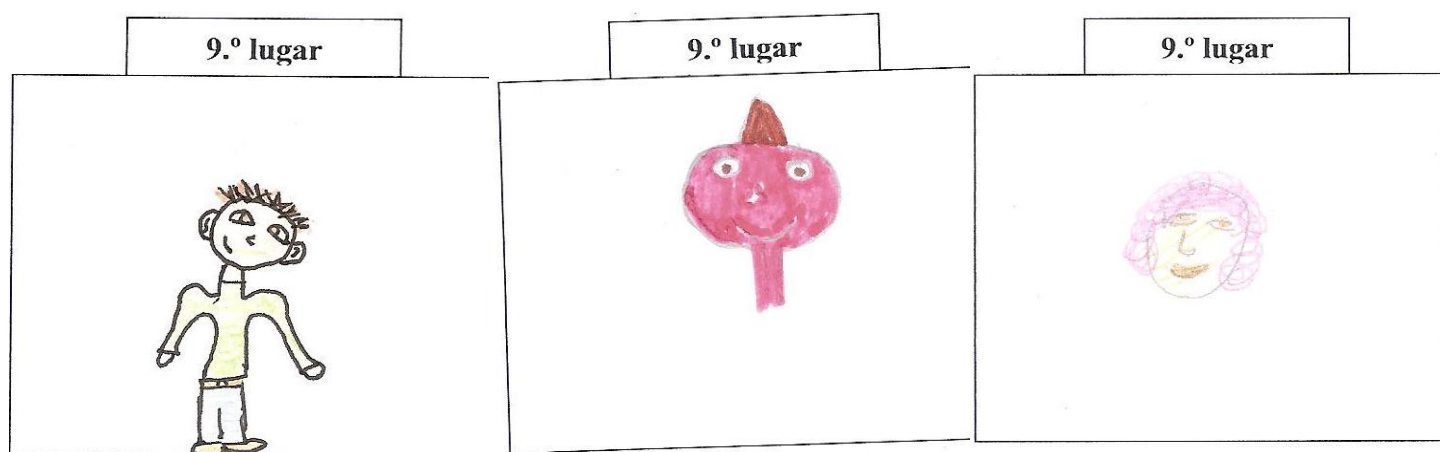


Por fim, destaque para o que parece ser um livro colocado junto do corpo do aluno, o que nos faz retirar uma das duas conclusões: ou que o autor considera que os brasileiros possuem um gosto particular pelos livros ou, em alternativa, o próprio autor do desenho atribui grande importância aos livros e mostra, ao retratá-los, gosto pelos mesmos.

### Aluno H – Nacionalidade Cabo-Verdiana

Quanto às ilustrações do aluno H, não há desenhos dos inquiridos o que significa que o aluno de nacionalidade Cabo-Verdiana não foi escolhido nem para 1.º nem para 9.º lugar.

### Aluno I – Nacionalidade Espanhola



**Ilustração 8** - Desenhos feitos pelos alunos acerca da nacionalidade Espanhola

<b>Cabelo:</b>	Castanho
<b>Olhos:</b>	Castanhos
<b>Tez:</b>	Clara, Rosada
<b>Traços Psicológicos:</b>	Simpático
<b>Observações:</b>	-----

Chegados ao aluno de nacionalidade espanhola, percebemos que foi sempre colocado pelos três autores das representações no último lugar das suas preferências.

Os trabalhos com que nos deparámos são pobres em pormenores. Apenas um dos desenhos é de corpo inteiro, mas sem qualquer cor visível ou outra marca de grande destaque. Apenas uma expressão sorridente e jovem.

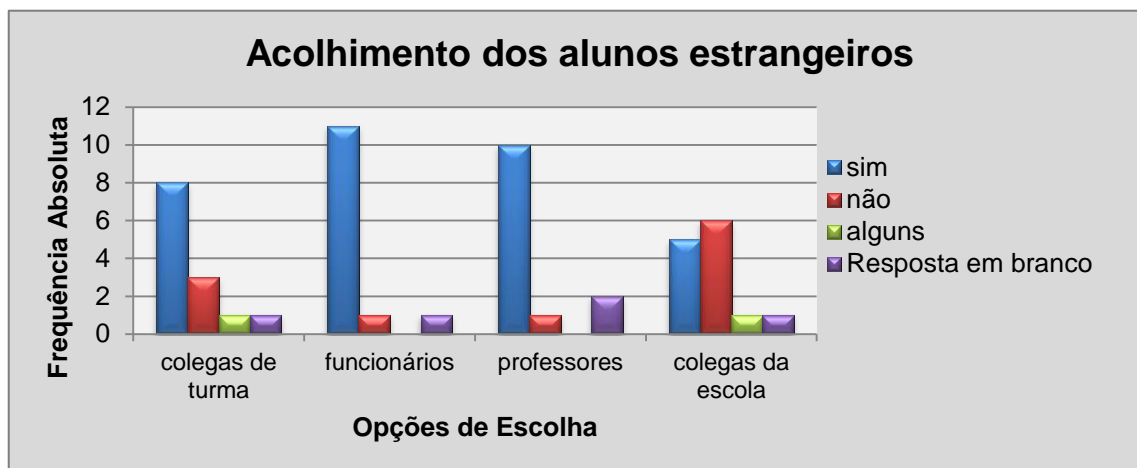
Nos restantes dois desenhos apenas nos surgem os rostos. Se por um lado, uma das representações possui uma tez com uma cor rosada extremamente carregada e um penteado moderno e levemente divertido, a última das representações traz-nos um rosto sem cor e um cabelo encaracolado, quase impercetível, parecendo retratar-se de uma figura feminina, quando deveria ser masculina.

**Pergunta 19 - Na tua opinião, os alunos estrangeiros são bem acolhidos pelos colegas de turma, funcionários, professores e colegas da escola?**

No que toca ao acolhimento dos alunos estrangeiros por parte da comunidade educativa, a maioria dos inquiridos defende que são bem acolhidos pelos colegas de turma, pelos funcionários e pelos professores. Porém, verificou-se uma tendência negativa nos inquiridos quanto à opinião sobre o acolhimento feito pelos próprios colegas de escola; que não facilitarão a inserção dos alunos estrangeiros.

Importa assinalar que tanto no item “colegas de turma” como “colegas de escola”, um dos inquiridos necessitou de acrescentar a categoria “alguns” no espaço do “sim”, o que poderá querer dizer que “alguns colegas de turma/escola acolhem bem”, deixando a dúvida quanto aos restantes talvez por não conhecer a maioria dos alunos e não querer formular opiniões sobre os colegas que não conhece.

É de referir que houve uma resposta em branco a esta questão e uma outra no item dos “professores”, como mostra o gráfico 18. Justificar esta lacuna é especialmente difícil, pois não considerámos esta situação. Podemos apenas especular nas razões que levaram os alunos a tomar essa decisão: por esquecimento, cansaço, receio de represálias (apesar do inquérito ser anónimo), por desconhecimento, entre outros.



**Gráfico 18 - Acolhimento dos alunos estrangeiros**

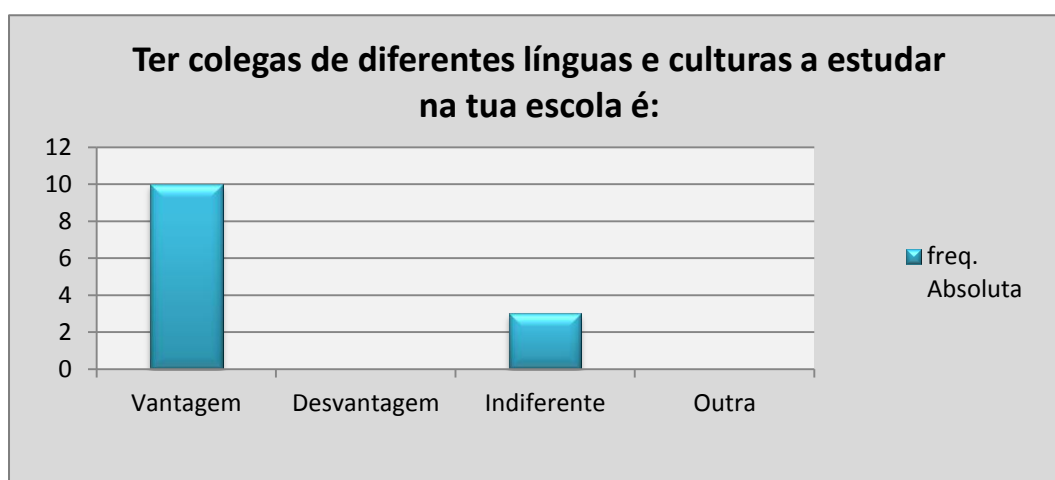
**Pergunta 20 – Ter colegas de diferentes línguas e culturas a estudar na tua escola é uma vantagem, uma desvantagem ou indiferente?**

**Pergunta 20.1 – Justifica.**

Através do gráfico 19 podemos constatar que a esmagadora maioria dos inquiridos considera vantajoso o relacionamento com colegas de diferentes línguas e culturas a estudar na sua escola. Aprender novas línguas e aspetos culturais e, por sua vez, ter oportunidade de retribuir o ensino são as razões avançadas para justificar esta opinião.

Contudo, três alunos alegam serem indiferentes à presença dos estrangeiros na escola, colocando-os num patamar de igualdade para com os restantes alunos, como é possível verificar pelo depoimento dos inquiridos 2, 11 e 18.

Todas as justificações dadas pelos inquiridos para os motivos das suas escolhas estão transcritas no quadro IX.



**Gráfico 19 - (Des)Vantagens dos colegas estrangeiros na escola**

**Quadro IX - Transcrição das respostas dos alunos à questão 20.1**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Questionário</b>	<b>Resposta<sup>12</sup></b>	<b>Frequência</b>
<b>“Aprender novas línguas e culturas”</b>	1	“Os alunos estrangeiros podem aprender Português.”	<b>10</b>
	5	“Porque assim também me podem ensinar.”	
	6	“Porque assim podemos aprender línguas e culturas estrangeiras.”	
	7	“Aprendemos a conviver com pessoas de maneiras diferentes, línguas diferentes e a maneira como eles se comportam nesse país.”	
	9	“Porque podemos aprender as línguas deles.”	
	10	“Podemos aprender gestos e línguas estrangeiras.”	
	12	“Sim porque *esto a conhecer pessoas novas.”	
	16	“Porque podemos aprender sobre as suas culturas.”	
	17	“porque poderá partilhar connosco as culturas deles.”	
	19	“Porque podemos aprender a língua deles.”	
<b>“Igualdade”</b>	2	“Porque são pessoas como nós.”	<b>3</b>
	11	“Eles também podem ser *igual a nós.”	
	18	“Porque os colegas de diferentes línguas e culturas são como qualquer *uns de nós.”	

No quadro IX surge duas categorias **“Aprender novas línguas e culturas”** **“Igualdade”** com frequência 10 e 3 respetivamente. Em suma, a grande maioria dos alunos inquiridos consideram que é vantajoso ter alunos estrangeiros na sua escola, pois podem aprender novas línguas e culturas. Por outro lado, os restantes três demonstram indiferença à presença de colegas estrangeiros na sua escola, já que os veem como um ser semelhante a si próprio.

<sup>12</sup> As transcrições apresentadas estão inteiramente de acordo com o original.

## 4.2. Conclusões do estudo empírico

Era nosso objetivo conhecer e analisar as representações dos alunos portugueses sobre os alunos estrangeiros. Para tal, aplicámos um inquérito por questionário a uma turma do 6.º Ano do Ensino Básico de uma escola de Aveiro, composta por vinte alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos. Este é um grupo profundamente heterogéneo nas suas características socioeconómicas e no rendimento escolar dos seus elementos, contando ainda com dois alunos com NEE. Como já referimos, apenas treze das vinte crianças questionadas fizeram parte do estudo, já que optámos por excluir todos os alunos com nacionalidade estrangeira, ou com familiares diretos detentores de outra nacionalidade, evitando-se uma possível deturpação das representações criadas por estes alunos, o que poria em risco a fiabilidade dos resultados finais.

Sobre os resultados obtidos, podemos observar que as representações dos alunos sobre os seus colegas estrangeiros estão intimamente ligadas aos conhecimentos linguísticos que estes julgam ou desejam ter. Quando questionados sobre quem escolheriam, de uma lista de alunos estrangeiros fictícios, para se sentar ao seu lado nas aulas, a ordem das preferências é fortemente influenciada pelo fator **língua**, um padrão bem visível nas justificações avançadas pelos alunos como: “Coloquei por ordem das línguas que gostava mais de aprender.”, “Eu escolhi em primeiro Francês porque como já disse gostava de aprender Francês e em último o chinês porque não gosto da língua.”, ou “O aluno B seria o primeiro, porque assim tinha mais facilidade a falar Inglês com ela, e em último o F<sup>13</sup>, porque não tenho facilidade nenhuma de falar chinês”, apenas para citar alguns exemplos.

Podemos afirmar sem receio que os inquiridos constroem determinadas representações baseando-se, em grande medida, na sua capacidade de comunicação com o indivíduo de nacionalidade estrangeira, ou com a curiosidade e vontade em aprender a sua língua. No mesmo sentido, referimos o estudo de Lúcio (2012)<sup>14</sup> sobre as representações, baseando-se em dados

---

<sup>13</sup> O inquirido cometeu uma gralha na escrita devendo querer dizer o aluno C, pois este é que corresponde ao que o inquirido colocou em último lugar e é o que diz respeito ao colega chinês.

<sup>14</sup> *Representações de alunos nativos do 2º CEB sobre alunos estrangeiros*. Relatório de Mestrado.

recolhidos numa turma do 5.º ano da mesma Escola de Aveiro em que inferiu uma conclusão semelhante, afirmando que os alunos “(...) justificam as suas escolhas tendo em conta as representações que têm dessa mesma língua, assim como a sua predisposição para a aprendizagem de novas línguas” (Lúcio, 2012, p. 80). Porém, outros aspetos culturais devem ser equacionados para a fundamentação das representações, já que os nossos inquiridos alegam que escolheram as suas preferências “(...) com base na curiosidade” que têm em conhecer os respetivos países ou, num caso mais particular, favorecem o aluno chinês porque consideram o seu país “(...) o melhor sítio para descontraír”.

Para finalizar, julgamos que não se deve descartar a influência de experiências passadas com indivíduos de uma qualquer nacionalidade estrangeira, pois foi possível encontrar afirmações dos alunos que nos demonstram isso mesmo. O caso mais visível será a justificação dada por um inquirido, onde este afirma que não tem preferência pelo aluno chinês pois tem “(...) más recordações de meninos chineses” com quem se tinha cruzado no passado. O género do hipotético colega teve igualmente peso nas representações de um aluno que considera que ser rapariga “(...) é o principal para uma longa amizade”.

Após a apresentação de novos dados referentes à personalidade dos alunos estrangeiros fictícios, foi-nos revelada uma reorganização das preferências previamente estabelecidas. Os alunos de nacionalidade inglesa e russa mantêm-se no topo das escolhas; no entanto, o aluno oriundo da França merece especial destaque ganhando cerca de três “votos” em relação à “votação” anterior. Mas é no fim da tabela que se desvendam as principais alterações. O aluno chinês, embora recuperando ligeiramente, permanece como o menos escolhido. No entanto, os alunos de nacionalidade brasileira, cabo-verdiana e espanhola afundam-se consideravelmente na classificação, perdendo votos para alunos de outras nacionalidades.

Estas mudanças na orientação das preferências não foram grandemente verificadas no já referido estudo de Lúcio (2012). Os alunos do 5.º ano permaneceram, em grande medida, fiéis às escolhas iniciais, levando a investigadora a concluir que as crianças possuem “(...) ideias muito fixas (...) influenciadas pelas representações que têm das línguas e culturas dos alunos

em questão, não importando a sua personalidade e/ou individualidade” (Lúcio, 2012, p. 80). Não sendo totalmente divergentes, os resultados por nós obtidos parecem indicar que, pelo menos neste caso, a personalidade do colega estrangeiro tem, de facto, relevância para a definição das representações no aluno inquirido, muito embora a língua e a cultura possuam, sem grande margem para dúvidas, um papel mais decisivo. Este facto parece demonstrar que os inquiridos têm em consideração a personalidade do indivíduo estrangeiro na construção das suas representações. Muito embora não tenha um peso determinante ao ponto de reconfigurar totalmente as preferências dos inquiridos, julgámos que este é um fator que não podemos ignorar na análise das representações.

No que concerne aos desenhos realizados pelos alunos, denota-se um grande uso de cores alegres e expressivas e com contornos reveladores dos diferentes índices cognitivos dos seus autores. Ou seja, alguns desenhos são bastante mais complexos, expondo a totalidade do corpo e o uso de adereços e utensílios, o que revela um estágio diferente de desenvolvimento cognitivo da criança (Fernandes, 2013). Esses mesmos adereços e utensílios como, por exemplo, o chapéu cónico, a tigela de arroz com pauzinhos e a Ushanka, são indicativos de traços estereotipados presentes nos desenhos dos alunos. O facto de os inquiridos claramente dedicarem maior atenção e cuidado aos desenhos de determinadas nacionalidades também é revelador de uma certa preferência e favorecimento da respetiva nacionalidade.

De um modo geral, os participantes no nosso estudo consideram que os alunos estrangeiros são bem recebidos na comunidade escolar pelos professores, funcionários e colegas de turma, mas não pelos colegas da escola. Esta avaliação negativa poderá ser explicada pela presença de situações de *bullying* escolar. Em alternativa, os alunos que responderam negativamente poderão recusar-se a ajuizar positivamente as atitudes dos colegas que não conhecem ou ainda não desenvolveram uma certa afinidade.

Os alunos portugueses consideram igualmente que é vantajoso ter colegas com diferentes nacionalidades a frequentar a sua escola, já que este convívio estimula uma troca de conhecimentos culturais e linguísticos mais frequentemente que de outra forma seria mais difícil de obter. Todavia, três alunos consideram-se indiferentes, mencionando que não perspetivam

nenhuma vantagem decorrente da presença de alunos estrangeiros. Consideram que estes “(...) são pessoas como nós”, não possuindo características próprias que os façam destacar, positiva ou negativamente, dos demais.

É altura de partir para o capítulo final do nosso estudo, onde apresentaremos as considerações finais, principais obstáculos e limitações do nosso estudo, sem esquecer de referir as implicações do mesmo em futuras investigações sobre a temática abordada.



## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

### **5.1. Introdução**

Este espaço será reservado para a exposição das conclusões finais do nosso estudo. Não deixaremos, evidentemente, de expor o que considerámos serem as principais limitações do mesmo e tecer algumas considerações que poderão abrir caminho ao aprofundamento do trabalho aqui apresentado ou, quem sabe, servir de base a novos projetos de investigação.

### **5.2. Principais conclusões**

A investigação que agora concluímos tinha como objetivo identificar e analisar as representações dos alunos portugueses sobre os seus colegas estrangeiros. Com os dados recolhidos através de um inquérito por questionário aplicado a uma turma do 6.º ano de uma escola do distrito de Aveiro, constituída por alunos entre os 11 e os 12 anos de idade, procurámos dar resposta a várias questões investigativas, que passamos a relembrar:

- ✓ Que representações têm os alunos nativos quanto à cultura, língua e aspeto físico/fenótipo dos alunos não nativos?
- ✓ Quais as razões da escolha/rejeição dos inquiridos face aos alunos estrangeiros?
- ✓ Quais os fatores que estiveram na base dessas escolhas/rejeições?
- ✓ Que traços estereotipados e/ou xenófobos apresentam os alunos portugueses para com alunos estrangeiros?
- ✓ Como dizem os alunos portugueses que acolhem os alunos estrangeiros?

Tendo em conta estes pontos, podemos considerar que a perceção que os alunos inquiridos têm da cultura e personalidade de um determinado aluno

estrangeiro está intimamente ligada à sua opinião e conhecimento da respetiva língua. Por outras palavras, os conhecimentos linguísticos e, consequentemente, a facilidade com que se estabelece a comunicação com o “estrangeiro”, bem como a vontade e curiosidade em aprender uma língua, influencia toda a representação do aluno português em relação ao colega de outra nacionalidade.

Desta forma, as crianças que participaram no estudo estabelecem relações de amizade mais ou menos consistentes mediante a sua própria capacidade de comunicar na língua estrangeira. Quando questionadas sobre o que as leva a preferir uma qualquer nacionalidade, o fator língua está presente praticamente em todas as justificações avançadas, tanto para beneficiar ou preterir um aluno estrangeiro. Esta conclusão é consonante com a apresentada por Lúcio, que retirou as mesmas ilações sobre alunos do 5.º ano, colmatando que “(...) as imagens que se têm da língua e cultura do Outro equivale à imagem do Outro.” (Lúcio, 2012, p. 83).

Não podemos descurar, no entanto, outros aspetos que, embora menos relevantes, são essenciais para compreender o desenvolvimento das representações. Desde rótulos culturais; relações passadas mal sucedidas e até mesmo personalidades e género, tudo representam papéis na construção e desenvolvimento de representações sobre uma dada nacionalidade. O impacto da personalidade dos indivíduos estrangeiros foi, em parte, minimizado por Lúcio (2012), pois os seus dados não apresentaram qualquer flutuação quando este fator foi acrescentado à equação. No entanto, o nosso estudo revelou algumas *nuances* que mereceram ser consideradas.

Igualmente importante são alguns sentimentos xenófobos e traços estereotipados que se fazem notar. Caso sintomático é o de um aluno que declarou claramente que não gostava de Chineses, demonstrando uma aversão particular por todos os indivíduos oriundos da China. O uso de adereços nos desenhos, como o chapéu cónico, tigela de arroz com pauzinhos e a Ushanka, também são indicativos de representações estereotipadas dos Chineses e Russos, bem como a alegação de que a China é um local ótimo para relaxar, visão que provavelmente terá origem em aspetos religiosos e tradicionais do Extremo Oriente.

A avaliar pelas palavras dos inquiridos, os alunos estrangeiros são, de uma forma geral, bem recebidos pelos membros da comunidade escolar e consideram o convívio com colegas oriundos de outros países algo de vantajoso, favorecendo a troca de conhecimentos linguísticos e culturais, experiências de vida e uma consciencialização do mundo.

Voltando ao estudo de Lúcio (2012), verificámos que entre as representações dos alunos do 5.º e do 6.º ano não há diferenças realmente substanciais. Ou seja, apesar da diferença de idades e de um crescimento pessoal das crianças, as representações que estas têm dos estrangeiros permanecem as mesmas.

Tendo em conta as nossas aferições, e não esquecendo que as representações construídas pelas crianças são fruto dos ensinamentos retirados do seio familiar e do meio em que este se insere, gostaríamos de sugerir algumas iniciativas que poderão ter um impacto positivo nessas mesmas representações.

Uma vez que a língua poderá ser o principal motor de aproximação entre diferentes nacionalidades, julgámos apropriado a apresentação de textos literários infanto-juvenis de autores lusófonos. No nosso entender, esta iniciativa poderá estimular o contacto com culturas significativamente diferentes da nossa, como a Angolana, a Brasileira ou a Cabo-verdiana, e sem a presença de grandes obstáculos linguísticos.

Outra iniciativa interessante seria a criação de workshops livres de línguas estrangeiras. Desta forma, o aluno poderia adquirir competências linguísticas que o levariam, certamente, a colocar de lado alguns dos preconceitos iniciais. Além do mais, sem a pressão de ser sujeito a processo de avaliação, o aluno provavelmente sentir-se-ia motivado e confiante para aprender.

A organização de feiras internacionais, visitas de estudo, intercâmbios, competições desportivas internacionais e acampamentos, seriam igualmente úteis. É nossa convicção que estas iniciativas colocariam as crianças em contacto direto com características culturais de forma mais alargada, já para não falar no benefício inerente ao convívio permanente com crianças e adultos de outras nacionalidades, uma experiência que seria insubstituível para o amadurecimento das suas representações positivas sobre os estrangeiros.

Em alternativa, sugerimos a projeção de filmes oriundos de diferentes países, ou até mesmo dedicar algumas aulas para dar a conhecer aos alunos a história e a geografia de diferentes países.

Julgamos que a consumação destas sugestões e ainda a realização de debates promoveriam a criação de uma Escola verdadeiramente intercultural ao mesmo tempo que favoreceriam a inserção e o sucesso do aluno estrangeiro na sociedade, diminuindo drasticamente a criação de estereótipos e de xenofobia, para que possamos viver de forma harmoniosa e crescer “interculturalmente”.

### **5.3. Limitações do estudo**

Apesar de toda a nossa dedicação, temos consciência de que o nosso estudo apresenta algumas limitações que importa referir.

Antes de mais, a utilização do questionário utilizado revelou-se insuficiente para retirar conclusões mais pormenorizadas e consistentes, limitando o aprofundamento das questões sobre as representações. Um questionário mais longo seria, porventura, maçador para os inquiridos, correndo o risco de deturpar as suas respostas, o que nos levou a optar por uma alternativa mais leve mas que limita os dados recolhidos.

Considerámos ainda que houve um número reduzido de alunos participantes. Seria aconselhável envolver mais alunos neste estudo, englobando diferentes turmas de um número significativo de escolas do distrito de Aveiro ou outros, incluindo também diferentes faixas etárias. Este âmbito alargado produziria um conjunto mais substancial de resultados, o que nos permitiriam estabelecer comparações mais consistentes, entre crianças provenientes de locais e estratos sociais diversificados e com índices cognitivos diferentes, dando-nos uma perspetiva acrescida do desenvolvimento das suas representações.

Teria sido extremamente útil a utilização de entrevistas como complemento ao questionário, para o aprofundamento de algumas questões diretamente relacionadas com as representações dos inquiridos sobre os alunos estrangeiros. Para além disso, não concretizámos nenhuma das

sugestões apresentadas para aplicação na aula, de forma a sensibilizar os alunos, como por exemplo um jogo ou exercício, o que nos daria uma perspetiva diferente e inovadora em relação a esta temática.

Apesar destes constrangimentos, considerámos que os resultados apresentados são uma pequena amostra significativa para o desenvolvimento de uma Escola mais Intercultural. Escola essa adaptada às diferentes realidades culturais que a frequentam e que possa ser um polo de transformação social, moldando os seus alunos com vista a uma sociedade futura mais tolerante, igualitária e humana.

Por outro lado, consideramos que contribuímos de algum modo para futuras investigações que poderão complementar as lacunas do nosso próprio estudo, dado que muito ainda haveria a descobrir neste grande “oceano”. Futuramente e com bastante agrado, num doutoramento (quem sabe?), voltaríamos com estas e novas questões e técnicas de análise para dar mais um passo em frente na compreensão das representações dos alunos portugueses sobre os seus colegas estrangeiros.

#### **5.4. Breve reflexão sobre o trabalho desenvolvido**

*O que os alunos portugueses “pensam” dos alunos estrangeiros* foi um trabalho de investigação que nos abriu horizontes para crescermos pessoal e profissionalmente.

Com o desenrolar deste trabalho, apropriámo-nos de uma sensibilidade que não possuíamos anteriormente face a esta realidade nacional e escolar que se encontrava tão distante e ao mesmo tempo tão próxima de nós. Esta sensibilidade foi ganhando forma, dia a dia, permitindo-nos desenvolver uma motivação adicional para construir, com as pesquisas realizadas, conhecimentos em torno desta temática.

O caminho que percorremos fez-nos refletir sobre as possíveis dificuldades que os alunos de nacionalidade estrangeira terão de superar para se inserirem numa nova comunidade, num novo país.

Como docentes, torna-se premente conhecer e compreender a diversidade cultural e linguística, uma vez que esta faz parte da realidade

escolar. É igualmente perentório, inteirarmo-nos da forma como os alunos estrangeiros são vistos e recebidos pelos alunos portugueses para que se possa atuar e intervir de forma consciente e atempada, com vista à construção de uma escola verdadeiramente intercultural.

O professor deve tentar contrariar as tendências naturais intrínsecas na sua educação e na sua formação inicial face à diversidade cultural. Pois, como Rocha (2006) defende, os “(...) programas convencionais de formação inicial de professores (...) formam o professor monocultural contribuindo frequentemente para legitimar e reforçar atitudes e valores que visavam corrigir” (Rocha, 2006, p. 84).

É do nosso interesse, como profissionais da educação, mantermos um elevado nível de atualização profissional sobre esta temática para evitar desequilíbrios e manter-nos vigilantes sobre o relacionamento destes alunos com a restante comunidade educativa. Assim, sentimentos como o preconceito, a xenofobia e a discriminação serão mais facilmente evitados e corrigidos, originando um maior bem-estar escolar e uma melhor inserção destes alunos na escola portuguesa.

As diferenças sociais trazem diversidade e riqueza cultural ao panorama escolar. Devidamente valorizadas, estas poderão contribuir decisivamente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos e professores. O convívio frequente com a diversidade étnica, cultural e linguística poderá ser o “tónico” mais precioso para a mudança de mentalidades estereotipadas, eliminando lentamente os sentimentos racistas e xenófobos incutidos nas crianças e fomentando uma sociedade futura mais igualitária, solidária e tolerante, promovendo a escola ideal, uma escola intercultural.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ançã, M. H. (Jul/Set 1999). Português - da Língua Materna à Língua Segunda: Conceitos e Pressupostos. *Noesis*, n.º 51. Retrieved from <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>
- Ançã, M. H. (2005a). À volta da língua de acolhimento. *Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística: o ensino das línguas e a Linguística*. 27-28 Setembro 2004. ESE Setúbal (CD-ROM).
- Ançã, M. H. (2005b). Comentário da conferência da Maria José Grosso: "O ensino / aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas". *Palavras*, 27, 37-40.
- Ançã, M. H. (2006). Representações sobre a Língua Portuguesa: Um exemplo em meio de aprendizagem não formal. In R. Bizarro, *Como abordar...a Escola e a Diversidade Cultural* (pp. 216-226). Porto: Areal Editores.
- Araújo e Sá, M. H., e Pinto, S. (2006). Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística *Como abordar...a Escola e a Diversidade Cultural* (pp. 227 - 239). Porto: Areal Editores.
- Arroteia, J. C. (2007, Setembro 27). Migrações internacionais: Portugal como destino. *Língua Portuguesa e Integração*. In M.H. Ançã & T. Ferreira. *Língua Portuguesa e Integração*. Aveiro: Universidade de Aveiro (CD-ROM)
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. e Ferreira M. (1998). *Metodologia de Investigação. Um guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Carrancho, A. (2005). *Metodologia da Pesquisa Aplicada à Educação*. Rio de Janeiro: Waldyr Lima Editora.



- Cerqueira, A., & Andrade, A. I. (2004). Alunos com Português Língua Não Materna: um estudo das representações dos professores em diferentes graus de ensino. In M. H. Araújo e Sá, M. H. Ançã, & A. Moreira, *Transversalidades em didáctica das línguas* (pp. 135-147). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français: Langue Étrangère et seconde*. Paris: Asdifle.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da Investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- M.E. (1987). Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa: Edições Asa.
- M.E. (1991). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Feytor Pinto, P. (1998). *Formação para a Diversidade Linguística na Aula de Português*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, B. (Julho 2013). “O papel do desenvolvimento cognitivo na análise dos desenhos infantis” Comunicação pessoal. Lousada: Câmara Municipal de Lousada.
- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L., e Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Tome 1: Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. Paris: Éditions Universitaires.
- Gallisson, R., e Coste, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Grosso, M. J. (2005). O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. *Palavras revista da Associação dos Professores de Português*, 27, 31-36.

- Lúcio, A. (2012). *Representações de alunos nativos do 2º CEB sobre alunos estrangeiros*. Relatório de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Maia, M. I. (2011). Projeto Curricular de Turma - 6º ano. Aveiro.
- Mateus, M. H. M. (2011). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 13-24.
- Mendes, A. P. C. (2006). Contextos Migratórios e Educação Intercultural *Como abordar...a Escola e a Diversidade Cultural* (pp. 133 - 142). Porto: Areal Editores.
- Pardal, L., e Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Pardal, L., e Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pardal, L., Ferreira, H., e Afonso, E. (2007). Língua e Integração: Representações sociais de Imigrantes . In M. H. Ançã (coord.) *Aproximações à Língua Portuguesa* (pp. 63 - 82). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, D. (2005). *Em busca da diversidade encontrada*. Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística: O ensino das Línguas e a Linguística. 27-28 Setembro 2004. ESE Setúbal (CD-ROM).
- Peres, A. N. (2006). Educação Intercultural e Formação de Professores *Como abordar...a Escola e a Diversidade Cultural* (pp. 120 - 132). Porto: Areal Editores.
- Reste, C. D., Ançã, M. H. (2011, Fevereiro). Gostar da pessoa pelo que ela tem dentro...relações de convivência entre alunos autóctones e alunos estrangeiros. *Indagatio Didactica*, 3, 126-139.
- Rocha, C. E. F. (2006). *A Escola e a Diversidade Étnica e Cultural*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Aberta.

- Rocha-Trindade, M. B. (1995). *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Santos, Fernanda Marsaro. (Maio de 2012). Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] In *Revista Eletrônica de Educação*. V.6, no. 1, p.383-387. São Carlos, SP: UFSCar, Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.
- SEF. (2011). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo - 2010*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- SEF. (2012). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo - 2011*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- SEF . (2013). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo - 2012*. Oeiras: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- Soeiro, A., e Pinto, M. (2006). O Projecto Inter e a Educação Intercultural *Como abordar...a Escola e a Diversidade Cultural* (pp. 114 - 119). Porto: Areal Editores.
- Solla, L. (1999). Português, Língua de Ensino em Contextos Multiculturais *IX Encontro da AULP* (pp. 71-81). Maputo: AULP.
- Solla, L. (31 de Maio de 2013). Estrategias y materiales para la enseñanza de Portugués Lengua No Materna: un proyecto desarrollado com escuelas de educación básica. *Segundas Lenguas & Inmigración*, 7, 70 - 88. Retrieved from <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/>
- Vala, J. (2000). Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento Quotidiano *Psicologia Social* (pp. 457 - 502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

# **APÊNDICES**

## Apêndice I – Inquérito por Questionário aplicado a alunos do 6º ano.

### Universidade de Aveiro



Este questionário destina-se a obter dados para a realização de uma investigação, no âmbito do nosso Relatório Final de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, que estamos a desenvolver na Universidade de Aveiro.

As tuas respostas são confidenciais e anónimas e serão tratadas estatisticamente.

Dado que a tua opinião é fundamental para o desenvolvimento desta investigação, agradecemos desde já a tua colaboração ao aceitares participar nesta investigação.

**Ana Daniela Lúcio e Marisa Cordeiro**

#### I - Identificação do aluno

**1. Que idade tens?** (marca com uma X a tua opção)

- |    |                          |    |                          |
|----|--------------------------|----|--------------------------|
| 9  | <input type="checkbox"/> | 12 | <input type="checkbox"/> |
| 10 | <input type="checkbox"/> | 13 | <input type="checkbox"/> |
| 11 | <input type="checkbox"/> | 14 | <input type="checkbox"/> |

**2. Qual o teu género/sexo?** (marca com uma X a tua opção)

- Feminino ☐
- Masculino ☐

**3. Qual o país em que nasceste?** (marca com uma X a tua opção)

- |             |                          |               |                          |
|-------------|--------------------------|---------------|--------------------------|
| a) Portugal | <input type="checkbox"/> | f) Inglaterra | <input type="checkbox"/> |
| b) França   | <input type="checkbox"/> | g) Rússia     | <input type="checkbox"/> |
| c) Ucrânia  | <input type="checkbox"/> | h) Outra      | <input type="checkbox"/> |
| d) Brasil   | <input type="checkbox"/> | Qual? _____   |                          |
| e) Angola   | <input type="checkbox"/> |               |                          |

**4. Qual o país em que nasceu a tua mãe?** (marca com uma X a tua opção)

- |             |                          |               |                          |
|-------------|--------------------------|---------------|--------------------------|
| a) Portugal | <input type="checkbox"/> | f) Inglaterra | <input type="checkbox"/> |
| b) França   | <input type="checkbox"/> | g) Rússia     | <input type="checkbox"/> |
| c) Ucrânia  | <input type="checkbox"/> | h) Outra      | <input type="checkbox"/> |
| d) Brasil   | <input type="checkbox"/> | Qual? _____   |                          |
| e) Angola   | <input type="checkbox"/> |               |                          |

**5. Qual o país em que nasceu o teu pai?** (marca com uma X a tua opção)

- |             |                          |               |                          |
|-------------|--------------------------|---------------|--------------------------|
| a) Portugal | <input type="checkbox"/> | f) Inglaterra | <input type="checkbox"/> |
| b) França   | <input type="checkbox"/> | g) Rússia     | <input type="checkbox"/> |
| c) Ucrânia  | <input type="checkbox"/> | h) Outra      | <input type="checkbox"/> |
| d) Brasil   | <input type="checkbox"/> | Qual? _____   |                          |
| e) Angola   | <input type="checkbox"/> |               |                          |

**6. Que língua aprendeste em casa, com os teus pais?** (marca com uma X a tua opção)

- |              |                          |              |                          |
|--------------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| a) Português | <input type="checkbox"/> | e) Ucraniano | <input type="checkbox"/> |
| b) Francês   | <input type="checkbox"/> | f) Russo     | <input type="checkbox"/> |
| c) Inglês    | <input type="checkbox"/> | g) Outra     | <input type="checkbox"/> |
| d) Kimbundu  | <input type="checkbox"/> | Qual? _____  |                          |

**7. Já viveste no estrangeiro?** (marca com uma X a tua opção)

Sim ☐ Não ☐

**7.1. Se sim, em que país/países?** (marca com uma X a(s) tua(s) opção/opções)

- |               |                          |                   |                          |
|---------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|
| a) França     | <input type="checkbox"/> | g) Itália         | <input type="checkbox"/> |
| b) Ucrânia    | <input type="checkbox"/> | h) Espanha        | <input type="checkbox"/> |
| c) Brasil     | <input type="checkbox"/> | i) Outro(s)       | <input type="checkbox"/> |
| d) Angola     | <input type="checkbox"/> | Qual/quais: _____ |                          |
| e) Inglaterra | <input type="checkbox"/> | _____             |                          |
| f) Rússia     | <input type="checkbox"/> |                   |                          |

**7.2. Durante quanto tempo?** \_\_\_\_\_

**7.3. Como foi essa experiência?**

---

---

**8. Sabes falar outras línguas, para além do Português?** (marca com uma X a tua opção)

Sim ☐ Não ☐

**8.1. Se sim, qual/quais?** (marca com uma X a(s) tua(s) opção/opções)

- |                          |                          |                                    |                          |
|--------------------------|--------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| a) Espanhol              | <input type="checkbox"/> | h) Crioulo da Guiné-Bissau         | <input type="checkbox"/> |
| b) Francês               | <input type="checkbox"/> | i) Crioulos de São Tomé e Príncipe | <input type="checkbox"/> |
| c) Italiano              | <input type="checkbox"/> | j) Outra(s)                        | <input type="checkbox"/> |
| d) Inglês                | <input type="checkbox"/> | Qual/quais? _____                  |                          |
| e) Ucraniano             | <input type="checkbox"/> | _____                              |                          |
| f) Russo                 | <input type="checkbox"/> |                                    |                          |
| g) Crioulo de Cabo Verde | <input type="checkbox"/> |                                    |                          |

**9. Os teus pais sabem falar outras línguas, para além do Português?** (marca com uma X a tua opção)

Sim ☐  
Não ☐

9.1. **Se sim, qual/quais?** (marca com uma X a(s) tua(s) opção/opções)

- |                          |                          |                                    |                          |
|--------------------------|--------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| a) Espanhol              | <input type="checkbox"/> | h) Crioulo da Guiné-Bissau         | <input type="checkbox"/> |
| b) Francês               | <input type="checkbox"/> | i) Crioulos de São Tomé e Príncipe | <input type="checkbox"/> |
| c) Italiano              | <input type="checkbox"/> | j) Outra(s)                        | <input type="checkbox"/> |
| d) Inglês                | <input type="checkbox"/> | Qual/quais? _____                  |                          |
| e) Ucraniano             | <input type="checkbox"/> | _____                              |                          |
| f) Russo                 | <input type="checkbox"/> |                                    |                          |
| g) Crioulo de Cabo Verde | <input type="checkbox"/> |                                    |                          |

10. **Quais são as línguas que tu conheces?** (marca com uma X a(s) tua(s) opção/opções)

- |              |                          |                   |                          |
|--------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|
| a) Português | <input type="checkbox"/> | e) Ucraniano      | <input type="checkbox"/> |
| b) Francês   | <input type="checkbox"/> | f) Russo          | <input type="checkbox"/> |
| c) Inglês    | <input type="checkbox"/> | g) Outra (s)      | <input type="checkbox"/> |
| d) Espanhol  | <input type="checkbox"/> | Qual/quais? _____ |                          |
|              |                          | _____             |                          |

11. **Que língua(s) gostarias de aprender?**

11.1. **Porquê?**

---

---

12. **Conheces alguém de nacionalidade estrangeira?** (marca com uma X a tua opção)

Sim ☐

Não ☐

12.1. **Se sim, quem?** (marca com uma X a tua opção)

- |              |                          |             |                          |
|--------------|--------------------------|-------------|--------------------------|
| a) Familiar  | <input type="checkbox"/> | d) Outra    | <input type="checkbox"/> |
| b) Amigo     | <input type="checkbox"/> | Qual: _____ |                          |
| c) Conhecido | <input type="checkbox"/> |             |                          |

## II – Representações sobre línguas e culturas

Imagina que no próximo ano mudas de turma. Essa turma é constituída por alunos que ainda não conheces. Aproveita agora para os conheceres melhor, analisando o Quadro I.

**Quadro I - Os teus novos colegas de turma**

<b>Aluno A</b>	<b>Aluno B</b>	<b>Aluno C</b>
<b>Nome:</b> Ivan Hlybochan <b>Género:</b> Masculino <b>Nacionalidade:</b> Russo <b>Língua Materna:</b> Russo	<b>Nome:</b> Anna Spencer <b>Género:</b> Feminino <b>Nacionalidade:</b> Inglesa <b>Língua Materna:</b> Inglês	<b>Nome:</b> Xing Mai <b>Género:</b> Feminino <b>Nacionalidade:</b> Chinesa <b>Língua Materna:</b> Mandarim
<b>Aluno D</b>	<b>Aluno E</b>	<b>Aluno F</b>
<b>Nome:</b> Maria Santos <b>Género:</b> Feminino <b>Nacionalidade:</b> Portuguesa <b>Língua Materna:</b> Português Europeu	<b>Nome:</b> Pierre Montpied <b>Género:</b> Masculino <b>Nacionalidade:</b> Francesa <b>Língua Materna:</b> Francês	<b>Nome:</b> Rogério José <b>Género:</b> Masculino <b>Nacionalidade:</b> Moçambicana <b>Língua Materna:</b> Ronga
<b>Aluno G</b>	<b>Aluno H</b>	<b>Aluno I</b>
<b>Nome:</b> Norma Ramalho <b>Género:</b> Feminino <b>Nacionalidade:</b> Brasileira <b>Língua Materna:</b> Português do Brasil	<b>Nome:</b> Hélder Varela <b>Género:</b> Masculino <b>Nacionalidade:</b> Cabo-verdiana <b>Língua Materna:</b> Cabo-verdiano	<b>Nome:</b> Pablo Castro <b>Género:</b> Masculino <b>Nacionalidade:</b> Espanhola <b>Língua Materna:</b> Galego e Castelhana

**13. Os colegas que te apresentámos anteriormente, de nacionalidade estrangeira, acabaram de chegar a Portugal e ainda não conhecem nada nem ninguém.**

**Eras capaz de o(s) levar a passear, com os teus pais, por uma cidade à tua escolha?**

Sim

☐

Não

☐

**13.1. Se sim, onde o(s) levarias?**

- a) Aos teus sítios preferidos
- b) Ao cinema
- c) À livraria
- d) Ao parque

☐
☐
☐
☐

- a) À escola
- b) À tua casa
- c) Aos sítios mais conhecidos da cidade

☐
☐
☐

**13.2. Se não, porquê? (justifica a tua resposta)**

---



---



**13.3. Apresentarias esse(s) colega(s) a alguém?**

Sim ☐

Não ☐

**13.3.1. Se sim, a quem?**

a) Amigos ☐

c) Vizinhos ☐

b) Familiares ☐

d) Outros ☐

**13.3.2. Se não, porquê? (justifica a tua resposta)**

---

**14. Se pudesses escolher os alunos, do Quadro I, para se sentar ao teu lado nas aulas, qual seria a tua preferência?** (Coloca por ordem crescente, de 1 a 9, sendo que o 1 escolherias em primeiro lugar e o 9 deixarias para último).

a) Aluno A ☐

d) Aluno D ☐

g) Aluno G ☐

b) Aluno B ☐

e) Aluno E ☐

h) Aluno H ☐

c) Aluno C ☐

f) Aluno F ☐

i) Aluno I ☐

**14.1. Justifica as tuas escolhas.**

---

**15. Qual/quais o(s) motivo(s) da tua 1.ª escolha?** (marca com uma X a tua opção)

a) O nome ☐

d) A língua ☐

b) O género ☐

e) Outro(s) ☐

c) A nacionalidade ☐

Qual/quais: \_\_\_\_\_

**15.1. Justifica.**

---

**16. Qual/quais o(s) motivo(s) da tua escolha n.º 9?** (marca com uma X a tua opção)

a) O nome ☐

e) Outro(s) ☐

b) O género ☐

Qual/quais: \_\_\_\_\_

c) A nacionalidade ☐

d) A língua ☐

**16.1. Justifica.**

17. Imagina que os alunos que escolheste em 8.º e 9.º lugares, do Quadro I, têm os mesmos gostos do que tu (música, livros, futebol, etc.).

17.1. Qual escolherias agora, para se sentar ao teu lado? Reorganiza agora as tuas opções, tendo em conta os novos dados apresentados. (Coloca por ordem crescente a tua preferência, de 1 a 9, sendo que o 1 escolherias em primeiro lugar e o 9 deixarias para último).

- |            |                          |            |                          |            |                          |
|------------|--------------------------|------------|--------------------------|------------|--------------------------|
| a) Aluno A | <input type="checkbox"/> | d) Aluno D | <input type="checkbox"/> | g) Aluno G | <input type="checkbox"/> |
| b) Aluno B | <input type="checkbox"/> | e) Aluno E | <input type="checkbox"/> | h) Aluno H | <input type="checkbox"/> |
| c) Aluno C | <input type="checkbox"/> | f) Aluno F | <input type="checkbox"/> | i) Aluno I | <input type="checkbox"/> |

18. Agora imagina os alunos que escolheste em primeiro e último lugares, na questão anterior, e desenha-os. Utiliza cores.

1.º lugar	9.º lugar

19. Na tua opinião, os alunos estrangeiros são bem acolhidos pelos:  
(marca com uma X a tua opção)

	Sim	Não		Sim	Não
a) Colegas de turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	b) Funcionários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	d) Colegas da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Ter colegas de diferentes línguas e culturas a estudar na tua escola é:  
(marca com uma X a tua opção)

- a) uma vantagem ☐
- b) uma desvantagem ☐
- c) indiferente ☐
- d) Outra ☐ Qual? \_\_\_\_\_

20.1. Justifica.

---

Obrigada pela tua colaboração!



**Apêndice II - Quadro X - Nacionalidades dos alunos e dos seus pais**

Nº de questionário	1			2			3			4			5			6			7			8			9			10		
Países	Aluno	Mãe	Pai	Aluno	Mãe	Pai	Aluno	Mãe	Pai	Aluno	Mãe	Pai	Aluno	Mãe	Pai	Aluno	Mãe	Pai	Aluno	Mãe	Pai	Aluno	Mãe	Pai	Aluno	Mãe	Pai	Aluno	Mãe	Pai
Portugal	x	x	x	x	x	x		x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x				x	x	x	x	x	x
França																														
Ucrânia																														
Brasil																														
Angola																							x	x						
Inglaterra							x		x																					
Rússia																														
Venezuela												x																		
Guiné-Bissau																														
Nº de questionário	11			12			13			14			15			16			17			18			19			20		
Países	Aluno	Mãe	Pai	Aluno	Mãe	Pai	Aluno	Mãe	Pai	Aluno	Mãe	Pai	Aluno	Mãe	Pai	Aluno	Mãe	Pai	Aluno	Mãe	Pai	Aluno	Mãe	Pai	Aluno	Mãe	Pai	Aluno	Mãe	Pai
Portugal	x	x	x	x	x	x	x			x		x				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
França																														
Ucrânia																														
Brasil													x	x	x															
Angola								x	x																					
Inglaterra																														
Rússia																														
Venezuela											x																			
Guiné-Bissau																												x	x	